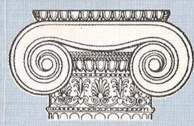
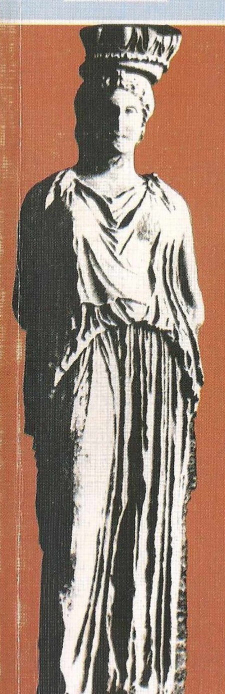
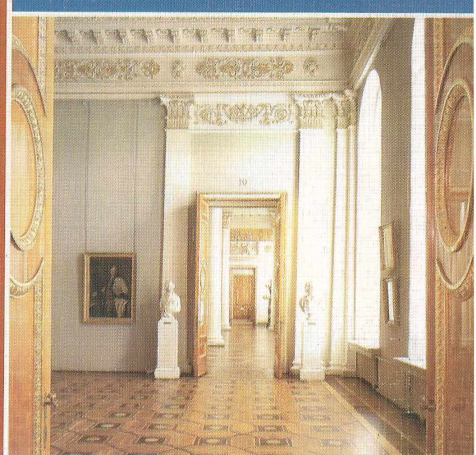
Образование через искусство



О.Л. Некрасова-Каратеева

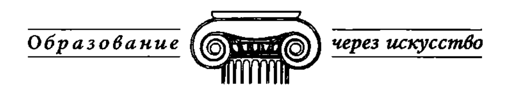
ДЕТСКОЕ ТВОРЧЕСТВО В МУЗЕЕ





Высшая школа

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ВЫСШАЯ ШКОЛА»



О.Л. Некрасова-Каратеева

ДЕТСКОЕ ТВОРЧЕСТВО В МУЗЕЕ



Допущено
Учебно-методическим объединением
по направлениям педагогического образования
в качестве учебного пособия для студентов
педагогических и гуманитарных
высших учебных заведений



Москва
«Высшая школа» 2005

УДК 069
ББК 79.1
Н 48

Некрасова-Каратеева, О.Л.
Н 48 Детское творчество в музее: Учеб. пособие. — М.: Высш. шк., 2005. — 207 с. — (Образование через искусство).

ISBN 5-06-005236-2

Первое в отечественной практике учебное пособие по направлению «Художественное образование» построено на анализе истории изучения детских рисунков. В нем обозначены цели и задачи дисциплины и определена структура, которая отражает роль детского художественного творчества в личностном развитии ребенка. С этих позиций, на основе возрастной специфики личностного развития ребенка, детский рисунок рассматривается в контексте его документальной, коммуникационной, познавательной и творческой функций.

Для студентов гуманитарных и педагогических вузов, факультетов и кафедр искусствоведения и музейной педагогики, преподавателей художественных школ и музейных работников.

УДК 069
ББК 79.1

ISBN 5-06-005236-2

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Жизнь музея определяется сегодня не только традиционными функциями собирания, хранения, изучения и популяризации памятников культуры и искусства. Музей давно и прочно занял свое место в образовательном процессе, почему его часто сравнивают со школой.

В последние годы особое место в его деятельности заняла социокультурная функция, отвечающая задачам непрерывного образования и досуговой деятельности. Вот почему не только детские студии, но и фонды произведений детского творчества становятся все более привычным явлением музейной жизни, представляя огромный интерес для родителей и педагогов, для исследователей проблем личностного развития ребенка средствами изобразительного искусства.

Государственный Русский музей, обладающий самым крупным музейным собранием детского творчества (свыше 3500 работ начиная с 1906 г.), и Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена объединили свои усилия в исследовании данных проблем и в подготовке специалистов, которые могли бы успешно работать как в условиях образовательного учреждения, так и в музее.

«Детское изобразительно-художественное творчество в музее» является первым в отечественной практике учебным пособием, в котором результаты материально-творческой деятельности ребенка рассматриваются с точки зрения возрастной психологии, художественного восприятия и педагогической организации работы музейных детских изостудий. Данное пособие выходит в серии изданий, обеспечивающих подготовку специалистов по направлению 540700 «Художественное образование», профиль 540701 «Музейная педагогика», что отвечает практике современного образования.

Мы надеемся, что настоящее издание будет интересно не только будущим музейным педагогам, но практикующим сотрудникам просветительских и образовательных служб отечественных музеев, руководителям детских творческих студий, родителям.

Б. А. Столяров,
доктор педагогических наук, профессор

ВВЕДЕНИЕ

Наблюдали ли Вы за тем, как рисуют дети? Тогда Вы, наверное, заметили, что они испытывают особое удовольствие от этой деятельности и бывают очень увлечены ею. Они легко берутся за рисование и готовы рисовать подолгу, часто предпочитая его другим занятиям. Они любят свои рисунки и стремятся показать их, охотно вступая в обсуждение и поправляя взрослых, когда те неправильно интерпретируют изображение.

Детские рисунки присутствуют в нашей действительности повсюду: на асфальте улиц, на заборах, на стенах домов; их хранят в семьях, в школах и музеях, их печатают в книжках и журналах. Многие люди, давно простившиеся со своим детством, сберегают их в своих личных архивах. Тот, кто бывал на выставках детского изобразительного творчества, имел возможность окунуться в удивительный мир этих рисунков, выражающих особое мироощущение ребенка и его чистый и искренний взгляд на жизнь. При поверхностном восприятии рисунки детей подчас кажутся взрослым наивными, неправильными и потому очень смешными, но стоит внимательно всмотреться в них — и они могут поразить неожиданным изображением знакомых предметов и явлений, оригинальными придумками, эмоциональной выразительностью, динамикой линий, яркостью красок.

По мере взросления отношение ребенка к рисованию меняется: рисунки перестают занимать его, утрачивают прежнюю живость форм и красок. Но в каждом новом поколении все повторяется: маленькие дети, едва войдя в мир, вновь начинают увлеченно рисовать.

Почему так происходит? Что делает рисование столь желанным для детей?

Устойчивая наблюдаемость этого явления не дает оснований считать его только лишь забавой малолетних детей, не играющей сколько-нибудь существенной роли в общем процессе их развития. Более того, поскольку рисунки, созданные в разное время и в разных странах, имеют между собой много общего, постольку это позволяет говорить о наличии объективных закономерностей, скрывающихся за многообразием индивидуальных и исторических осо-

бенностей детского рисования. Оно имеет важное значение как для становления личности, так и для культуры человечества в целом.

Рисование развивает и обогащает *чувственно-эмоциональную сферу* детей, активизирует развертывание *интеллектуальной* деятельности сознания и способствует формированию таких черт личности, как умение сосредоточиваться, трудолюбие, аккуратность. Занятия рисованием оказывают и *воспитательное* воздействие, поскольку в выборе тем и сюжетов, в характере их раскрытия и связанного с этим внутреннего переживания смыслов изображаемого проявляется личное авторское отношение к ним, что способствует складыванию у ребенка системы духовно-нравственных ценностей и ориентиров. Очевидны также *образовательные* возможности рисовальной деятельности, ибо через нее происходит приобщение к истокам изобразительного искусства и духовным богатствам человеческой культуры. Замечено, что дети рисующие лучше обучаются, живее приобщаются к культуре, а дети, знающие искусство, активнее развиваются творчески.

Одним словом, детское изобразительно-художественное творчество — удивительное явление, скрывающее немало тайн. Все это побуждает ученых уделять серьезное внимание его изучению, среди проблем которого на первом месте сегодня стоит выяснение особенностей его природы, постижение причинно-следственных связей его развития и анализ его взаимодействия с культурным контекстом прошлого и настоящего.

Данное учебное пособие предназначено для студентов педагогических вузов, обучающихся по специальности *музейная педагогика.*

Глава I

ДЕТСКОЕ РИСОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР

1. СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКИХ РИСУНКОВ

На протяжении веков детское рисование воспринималось как простая забава и несовершенная по своим внешним проявлениям и результатам деятельность, ничего не значащая в развитии и воспитании ребенка, и потому не являлось предметом специального художественно-философского и психолого-педагогического интереса. Вместе с тем *эстетическому воспитанию* детей, в том числе воспитанию посредством приобщения их к искусству — хранителю и проводнику духовной культуры человечества, придавалось немаловажное значение в различные эпохи. Такие идеи появились уже в Античности и с новой силой зазвучали в произведениях деятелей культуры Возрождения. Но лишь в начале XVII в. знаменитый педагог Я. Коменский впервые заговорил о роли в педагогическом процессе рисования как такового. В своей книге «Материнская школа» (1628) он отмечал важность рисования в воспитании ребенка, а именно для развития таких качеств, как внимательность, наблюдательность, ловкость рук. Он также считал полезным рисование в качестве вспомогательного занятия для освоения других школьных наук[1].

Дальнейшая эволюция философско-педагогических взглядов на детство и характер деятельности детей связана с именем французского просветителя XVIII в. Ж. Ж. Руссо, который в трактате «Эмиль, или О воспитании» рассматривал рисование как компо-

[1] См.: *Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения : В 2 т. М., 1982. Т. 1. С. 225, 240.

нент естественного развития ребенка, объясняя это инстинктивным стремлением к подражанию и знакомству с окружающим миром. Он предлагал использовать рисование как особый предмет в школьных занятиях и рекомендовал практиковать рисование с натуры как основную форму обучения для усвоения ребенком характерных свойств предметов[1]. О том, что рисование в детстве является самостоятельным процессом, имеющим важное развивающее и воспитывающее значение в жизни ребенка, писал и швейцарский педагог И. Г. Песталоцци (1746 — 1827) — автор идеи развивающего обучения[2].

Труды вышеперечисленных мыслителей легли в основу *педагогического направления* в изучении особенностей феномена детского рисования.

Немецкий педагог А. Дистервег (1790 — 1866) не только подчеркивал важность рисования как вида деятельности, но определил его как один из путей умственного развития ребенка[3]. Этим утверждением он заложил основу *психологического направления* в исследованиях природы детского рисования.

О художественных достоинствах детских рисунков с воодушевлением писал в книге «Размышления и мелкие замечания женевского художника» (1865) рисовальщик и писатель Р. Тепфер. Отсюда берет начало *художественно-критическое, или искусствоведческое направление* изучения произведений детского рисовального творчества.

В рамках названных направлений — *психологического, педагогического и искусствоведческого* — сформировались свои подходы к рассмотрению феномена детского рисования. Взаимно дополняя и обогащая друг друга, они определяют основное содержание и развитие научных исследований в этой области и в настоящее время.

В плане общей постановки проблемы важной стала выпущенная в 1887 г. книга итальянского историка искусства К. Риччи «L'arte dei bambini» («Искусство детей»; в русском переводе издана под названием «Дети-художники» в 1911 г.[4]) — первое обстоя-

---

[1] См.: *Руссо Ж. Ж.* Педагогические сочинения : В 2 т. / Под ред. Г. Н. Джибладзе. М., 1981. Т. 1. С. 19, 502.

[2] См.: *Песталоцци И. Г.* Лебединая песня // Избр. соч. : В 2 т. / Под ред. В. К. Ротенберга, В. М. Клариной. М., 1981. Т. 2. С. 213.

[3] См.: *Дистервег А.* Руководство к образованию немецких учителей // Избранные педагогические сочинения. М., 1956. С. 117.

[4] См.: *Риччи К.* Дети-художники / Пер. под ред. и с предисл. Л. Г. Оршанского. М., 1911.

тельное исследование рисунка и пластического творчества детей. В 1883—1884 гг. он заинтересовался детскими граффити[1] на стенах домов и мостовых опор и нашел в них особую художественную выразительность и знаковость, что побудило его более серьезно заняться этим столь распространенным явлением в детской жизни. Он приступил к собиранию, сравнению и анализу детских рисунков и обнаружил в них ряд закономерностей, относящихся к психологии детского художественного творчества. Его книга положила начало обширной научно-исследовательской литературе по этому вопросу.

В своей работе К. Риччи сосредоточил внимание на значении детской логики в построении изображений, указав на символизм детского рисунка. Он пришел к выводу, что ребенок рисует не то, что в данный момент видит, а то, что знает. Последнее стало для исследователя ключом к объяснению наивных и смешных «ошибок» в детских рисунках, которые на самом деле и не ошибки вовсе, а следствие особенностей детской логики и стремления детей к «правдивости» изображения в условиях ограничивающей двухмерности плоской рисовальной поверхности. Он также отметил важность деталей в детских рисунках, которые выражают впечатления от увиденного или служат обозначением индивидуального желаемого, выявил характерные предпочтения в рисунках мальчиков и девочек и впервые внимательно проследил общие моменты и различия в творчестве детей, примитивных и первобытных народов.

Английский психолог Дж. Сёлли провел аналитическое исследование детских рисунков и обнародовал его результаты в книге «Исследования о психике детства» (1895), позже переизданной во Франции[2] и в России[3]. Его выводы подтвердили идею К. Риччи о том, что детский рисунок следует рассматривать как символ определенных понятий, как изображение того, что ребенок знает об объекте, а не то, что непосредственно воспринимает при рисовании. По мнению Дж. Сёлли, маленький художник скорее символист, чем реалист (натуралист). Эти выводы обосновывали интеллектуалистическую теорию символизма детского рисунка.

Рубеж XIX—XX вв. был отмечен резким ростом внимания к детскому рисованию, явившись знаменательным этапом в истории его изучения. Детский рисунок становится предметом научного исследования с разных точек зрения: 1) как выразитель индивидуаль-

---

[1] Граффити (от итал. graffiti) — нацарапанный рисунок, надпись.

[2] См.: *Sully J.* Etudes sur l'enfance. Paris, 1898.

[3] См.: *Сёлли Д.* Педагогическая психология : Пер. с англ. М., 1912.

ных личностных особенностей ребенка (темперамента, способностей, интересов, знаний, проблем); 2) как продукт творческой деятельности, имеющей своеобразие художественных способов выражения; 3) как особый непредвзятый документ своего времени. В это время возникает новый раздел психологического знания — «детская психология», в котором художественному творчеству детей отводилось значительное место.

В 1898 г. в Гамбурге состоялась устроенная педагогом К. Гёце одна из первых выставок детских рисунков, имевшая цель привлечь внимание к их художественным качествам. Она так и называлась: «Ребенок как художник»; был издан каталог произведений детей[1].

В 1900 г. в Париже состоялся I Международный конгресс, посвященный вопросам преподавания художественных дисциплин в школе.

В 1901 и 1902 гг. в Берлине прошли выставки «Искусство в жизни ребенка» и был создан родительский союз под тем же названием. В 1901 г. во Франции образовалось общество «Искусство для всех», в 1904 г. — общество «Искусство в школе Франции», а в 1905 г. было создано общество гамбургских учителей (Германия) «За художественную педагогику»[2].

После опубликования книги К. Риччи профессор всеобщей истории и истории культуры Лейпцигского университета К. Лампрехт создал целое общественное движение в пользу собирания детских рисунков и пластических работ как ценного культурно-исторического и психологического материала. Активное их коллекционирование развернулось с конца XIX в., и уже в начале XX в. в Европе сложились значительные частные собрания таких произведений. Результаты исследований этого обширного материала были опубликованы в целом ряде научных трудов.

Перу З. Левенштейна — ученика К. Лампрехта — принадлежит вышедшая в 1905 г. известная работа «Рисунки детей до 14-ти лет»[3] (1905), где он описал возрастные особенности и стереотипы форм и мотивов изображения, присущие детским рисункам. В том же году увидела свет книга немецкого педагога Г. Кершенштейнера

---

[1] См.: *Gotze K.* Das Kind als Kunstler. Hamburg, 1898.

[2] Перечень этих событий дается по кн.: *Лабунская Г. В.* Изобразительное творчество детей. М., 1965.

[3] См.: *Levinstein S.* Kinderzeichnungen bis zum vierzehnten Lebensjare. Leipzig, 1905.

«Развитие художественного творчества детей»[1]. В ней подробно рассмотрена динамика развития детского рисования в его связи с возрастным психологическим развитием ребенка и предложена периодизация стадий и фаз эволюции детского рисунка. Автор установил, что *созерцательной* и *изобразительной* стадиям в детском рисовании предшествует *схематическая*, когда ребенок рисует свои представления о предмете в упрощенно-обобщенной форме. Эта монография стала опорной для многих последующих исследований.

Французский ученый Ж. Люке, занявшись вслед за Г. Кершенштейнером проблемой возрастной эволюции детского рисования, в публикации «Рисунки детей»[2] обосновал понятие «интеллектуальный реализм», характеризующее мышление детей-художников, и выделил несколько стадий постепенного приближения рисунков детей к реалистическому изображению. Рассматривая эту тему в более широком контексте, немецкий исследователь К. Бюлер в работе «Духовное развитие ребенка» (русский перевод издания появился в 1924 г.)[3] объяснял детские рисунки как своеобразную графическую «речь», с помощью которой ребенок вступает в общение с внешним миром и раскрывает тайны своего, внутреннего. Он утверждал, что ребенок рисует свои суждения, и его рисунки-схемы приспособлены к простейшему иллюстрированию понятий и заключающихся в них знаний. К. Бюлер считал, что в историческом развитии графического языка людей, начинавшегося с таких простейших детских схем, имелось несколько направлений эволюции символического рисунка. Одно направление, по его мнению, привело к изобретению письма, другое — к схематическим орнаментам, третье — к черчению и картографии, четвертое — к реалистическому рисованию с подобным соотношением форм, с тщательной детализацией изображения, с передачей света и тени, с пространственной перспективой.

Эти и другие ученые — психологи, историки, этнографы, историки искусства, — сравнивая детство человека с ранними периодами развития человечества, усматривали в художественных опытах детей точные аналогии с художественным творчеством доисторических людей и современных дикарей. Они утверждали, что *онтогенез* детского изобразительного творчества идет по тому же

[1] См.: *Kerschensteiner G.* Die Entwickelung der zeichnerischen Begabung des Kindes. Munchen, 1905.

[2] См.: *Luquet G.* Le dessin enfantin. Paris, 1927.

[3] См.: *Бюлер К.* Духовное развитие ребенка. М., 1924.

пути, что и *филогенез* искусства, являясь его сжатым повторением, и оба они определяются одним *биогенетическим* законом[1].

Высказывались даже предположения о преемственности человеком «артистического импульса» от представителей высших животных — обезьян. Ученые-психофизиологи стали проводить опыты по рисованию с обезьянами и сравнивали их рисунки с рисунками маленьких детей. Известны такие опыты с шимпанзе, проведенные русским зоопсихологом Н. Н. Ладыгиной-Котс в 1913—1916 гг. и американцем Р. Йерксом в этот же период[2].

Исследования детского рисунка с позиций биогенетического подхода, как отмечал К. Лампрехт, расширили представления ученых о «развитии примитивнейшей психологической жизни человечества вообще». Эти идеи стали очень популярны, в том числе в России: искусствоведы, педагоги и психологи надеялись, что их практическое освоение даст им в руки метод для правильного истолкования художественных произведений и руководства художественным развитием детей.

Однако французский исследователь детского рисунка Ж. Рум в своей книге «Графический язык ребенка»[3] указывал лишь на внешнее сходство детских рисунков с творчеством примитивных народов. Он отмечал, что «несовершенство» формы детского рисунка связано с особенностями зрительного восприятия и мышления детей, то есть у него иные предпосылки, нежели у творчества взрослых людей, принадлежащих к первобытному обществу.

Противоречивость суждений о природе детского изобразительного творчества сохраняется и до сегодняшнего дня, что побуждает исследователей вновь и вновь возвращаться к истокам проблемы в поисках методологических оснований для своих концепций.

---

[1] *Биогенез* — возрастные особенности роста, созревания и развития организма, уходящие корнями в биологию; *онтогенез* — индивидуальные особенности развития организма человека от зарождения до конца жизни (термин введен немецким биологом Э. Геккелем в 1866 г., а позднее стал употребляться и для обозначения тех изменений, которые происходят с человеком в условиях воспитания и обучения); *филогенез* — процесс исторического развития мира живых организмов, их видов, родов, семейств, отрядов, классов, типов, царств (введен как чисто биологический термин, но стал употребляться и для обозначения тех черт и проявлений человека, которые сформировались в историческом процессе эволюции человеческого общества); *социогенез* — процесс культурно-исторического становления индивидуальной личности, то есть процесс обретения социального опыта, усвоения установок поведения, соответствующих культурно-социальному статусу человека в различные исторические эпохи.

[2] См.: *Ладыгина-Котс Н. Н.* Исследование познавательной способности шимпанзе. М., 1923; *Она же.* Дитя шимпанзе и дитя человека. М., 1935; *Yerkes R. M.* Provision for the study of monkeys and apes // Science. 1916; Idem. Almost human. N. Y., 1925.

[3] См.: *Roum G.* Le langage graphique de l'enfant. Bruxelles, 1913.

Поднявшаяся в Западной Европе волна научного интереса к этим вопросам на рубеже XIX—XX вв. достигла России, где также началось целенаправленное собирательство рисунков детей и их изучение. На специальных художественных выставках игрушек в Московском кустарном музее в 1900 и 1910 гг. были представлены в том числе и коллекции детских рисунков. В 1908 г. при активном участии профессора Л. Г. Оршанского и художника Н. Д. Бартрама (создателя и директора Музея игрушки в Москве) состоялась выставка «Искусство в жизни ребенка». В эти же годы проходили выставки книг и картинок для детей, публиковались статьи и лекции по вопросам художественного воспитания.

Интерес к детскому творчеству подкреплялся стремлением «узнать его раньше, чем учить детей, чем прививать им то, что нам, взрослым кажется художественным вкусом», — писал Л. Г. Оршанский во вступительной статье к русскому изданию книги итальянского ученого К. Риччи. В 1904 г. в России был издан (в 1909 г.— переиздан) труд английского психолога Дж. Сёлли «Очерки по психологии детства», а в 1912 г. появился в русском переводе его же труд «Педагогическая психология». В 1914 г. появляется перевод работы Г. Кершенштейнера — одного из самых крупных исследователей детского рисования — «Развитие художественного творчества ребенка». Эти книги жадно читались и обсуждались научной общественностью и во многом изменили отношение к детству и, в частности, к детскому рисованию. Некоторые их положения учителя рисования начали применять в педагогической практике.

В 1910 г. русский врач-психиатр В. М. Бехтерев в своей публикации впервые обосновал важность использования детских рисунков как объективного средства исследования детской психики[1]. Вслед за этим появился ряд статей русских ученых, посвященных детскому рисунку и подтверждающих значимость его роли в психическом развитии ребенка. Так, Ю. В. Болдырев указывал на возможности использования детских рисунков в диагностических целях[2], а Н. А. Рыбников в статье провел психологический анализ *процесса* рисования[3].

---

[1] См.: *Бехтерев В.М.* Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении. Спб., 1910.

[2] См.: *Болдырев Ю. В.* Рисунки ребенка как материал для его изучения // Вестник психологии. 1913. Вып. V.

[3] См.: *Рыбников Н. А.* Детские рисунки и их психологическое и педагогическое значение // Для народного учителя. 1913. № 9 — 10.

Детский рисунок стал объектом интереса не только психологов и педагогов, но и профессиональных художников. Их удивило то, как дети-художники, чувственно воспринимая реальность, рисуют простодушно и обобщенно, возводя художественный образ на уровень символа. Наивная непредвзятость, искренность чувственного выражения, самобытная гиперболизация и знаковость, живость и оригинальность изобразительного языка в детских рисунках привлекли внимание многих великих художников XX в., стремившихся обновить критерии ценностей в искусстве. В творчестве А. Матисса, П. Пикассо, Ж. Брака, П. Клее, П. Боннара и других можно увидеть влияние детских рисунков.

В 1915 и 1916 гг. по инициативе известного художественного критика Я. Тугендхольда и историка народного искусства В. С. Воронова в Москве состоялись широко освещавшиеся прессой выставки детского рисунка, где были представлены произведения из различных частных коллекций[1]. Наряду с художественно-эстетическими достоинствами, удивлявшими и восхищавшими зрителей, они, по мнению В. Воронова, имеют также ценность в другом отношении — как искренние, непредвзятые *исторические свидетельства.* Выставка 1915 г. показала серию детских рисунков, изображавших события первой мировой войны. Во многих рисунках отражалось напряжение предреволюционного времени. В. Воронов писал: «Будущий историк наших дней будет благодарен за каждую правдивую и верную черту, отразившую нашу современность... Среди всех свидетельств, больших и малых, быть может, скромное, но живое и искреннее и не заменимое ничем другим место займут рисунки наших детей, так же, как и мы захваченных общим движением и неравнодушных к мировым событиям, сейчас разворачивающимся»[2].

В послереволюционные годы интерес к проблеме значения детского рисования в личностном развитии ребенка не только не уменьшился, но приобрел особую важность в связи с новыми задачами педагогики — воспитания людей новой социалистической формации. Эстетическому воспитанию и художественному творчеству в этом процессе придавалось особое значение, как средству формирования «нового» человека «с высоко развитым социальным чувством».

---

[1] См.: Статьи в газетах «Русские ведомости» и «Русское слово» за апрель 1916 г., в журналах «Вестник воспитания» (1915. Кн. 2; 1916. Кн. 4) и «Аполлон» (1916. № 3).

[2] *Воронов В. С.* Война в рисунках детей // Вестник воспитания. 1915. № 2. С. 35.

В речи, произнесенной на открытии краткосрочных курсов для учителей рисования единой трудовой школы в Петрограде в 1919 г., историк искусства и художественный критик Н. Н. Пунин говорил: «...мы смеем думать, что сейчас великая русская революция сметет преграду, мешавшую великому художественному народу развиваться свободно и широко...», — и далее: «Вот почему мы так добиваемся более внимательного отношения к творчеству детей, более серьезного отношения к их слепому, но... вещему разуму, к их оригинальному мышлению»[1].

Наиболее значимыми из ранних русских исследований природы и закономерностей развития детского рисунка являются работы Ф. И. Шмита[2]. В них прослеживается возрастная эволюция детского рисунка, предлагается ее периодизация на основе *биогенетического* принципа и проводятся синхронные параллели между развитием детского рисунка и развитием мирового искусства, весь путь которого также делится автором на несколько циклов.

Для *I-го цикла развития* характерен «рефлекторно-двигательный рисунок при полном отсутствии сюжетности (изобразительности) и почти без участия зрения». Он включает в себя следующие фазы овладения рисунком: первая — это движение руки в плечевом суставе, вторая — в локтевом, третья — движение кисти, четвертая — сокращение пальцевых мышц, пятая — обретение способности к вращательным движениям руки, что каждый раз дает разные графические следы от радиальных и кривых линий до замкнутых графических форм. Этот цикл детского рисования Ф. Шмит соотносит с *палеолитом*.

II цикл он связывает с началом овладения ребенком речью, когда рефлекторные движения руки при рисовании становятся сознательно обусловленными и нарочито исполненными. При этом рисунки создаются схематичными, выстраиваются вдоль плоскости листа по горизонтали; краски используются как носители цвета (открытые), не смешиваются; цвет — в символическом применении; раскраска — плоскостная. Этот цикл соответствует *неолиту* (по терминологии автора, — европейскому неизобразительному, переднеазиатскому, шумерийскому, африканскому — египетскому и проч.).

---

[1] *Пунин Н. Н.* Первый цикл лекций, читанных на краткосрочных курсах для учителей рисования // Современное искусство. Пг., 1920. С. 7, 9.

[2] *Шмит Ф. И.* Психологія малювання для педагогів. Киев, 1921; *Он же.* Почему и зачем дети рисуют. М., 1924; *Он же.* Искусство. Л., 1926. Разд. III: Новые наблюдения в области изучения детского рисунка.

III цикл исследователь соотносит с периодом полового созревания — «второе детство». Рисование характеризуется вниманием к деталям форм и попытками передать движение; ракурсы фигур отсутствуют, но применяются схемы кулисного изображения пространства и неуверенной «центральной перспективы»; цвет натуральный, но без светотени. Исторический аналог этому периоду Ф. Шмит видит в искусстве династического Египта, ассиро-вавилонской Месопотамии, минойского Крита, Китая, Индии и проч.

IV цикл автор называет «реалистическим» и описывает его характерные признаки: изображение существующих предметов, по возможности близкое к подлинному их виду; пристрастие к динамическому содержанию; трактовка фигур с максимальной детализацией, в ракурсе и в движении; пространственные изображения с разных точек зрения; моделировка светотенью, но без единого источника освещения. Ему, по мнению ученого, соответствует искусство Древней Греции и Рима.

Для *V-го цикла*, по наблюдениям Ф. Шмита, свойственны постановка и разрешение в рисунке всех живописных проблем передачи трехмерного пространства на плоскости. Осваивается система прямой перспективы с тремя пейзажными планами, система воздушной перспективы с тональной моделировкой. Эти же проблемы решали художники эпохи Возрождения в Европе.

VI цикл связан с окончанием детства и вхождением во взрослую изобразительную деятельность (сюжетные или беспредметные картины). Это — уровень проблем взрослого искусства современности.

Итак, отдельные исторические эпохи Ф. И. Шмит сопоставлял со «стадиями» возрастного развития детского рисунка и рекомендовал соотносить учебный материал из истории искусства и учебные задачи в детских занятиях рисованием с точностью до периодов, фаз и секунд[1].

В полемику с Ф. Шмитом вступил психолог и искусствовед А. В. Бакушинский — основоположник научной методологии в вопросах художественного воспитания. Он считал, что нельзя удовлетворительно объяснить особенности эволюции детского творчества, исходя из принципа абсолютной синхронизации онтогенеза и филогенеза, хотя и испытал определенное влияние биогенетической теории и сам предлагал аналогии детского рисунка с некоторыми фор-

---

[1] См.: *Шмит Ф. И.* Искусство. Разд. III. Новые наблюдения в области изучения детского рисунка. С. 54 — 57.

мами искусства древних египтян, южноамериканских индейцев и австралийских аборигенов.

В своей брошюре «Художественное творчество и воспитание» и в последующем расширенном и дополненном издании «Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственного искусства»[1] А. Бакушинский обосновывает *психофизиологический* принцип развития ребенка от двигательно-зрительного опыта к зрительному, несколько иначе, чем Ф. Шмит, определяя иные фазы в развитии детского рисования:

— дошкольная фаза — период двигательно-зрительной установки психики, имеющей внехудожественный и внеэстетический характер, так как в произведениях этого периода нет созерцания художественной формы как эстетического объекта;

— фаза детского творчества от 6-ти до 12-ти лет — период зрительной активности, особой тяги к изобразительной деятельности и готовности ребенка творить эстетические произведения;

— фаза юношества — период зрительно-двигательной установки, стремления к синтезу воли и эмоций, к поиску и созданию художественной формы, подчиненной содержанию духовной жизни.

Он отмечал педагогическое значение *среды* и *воспитания* как основных факторов художественного развития ребенка, но при этом говорил о необходимой свободе творчества, которая «расширяет умственный кругозор ребенка, усиливает продуктивность его фантазии, вызывает положительные эмоции, возбуждает мощно его активность, помогает с изобретательностью преодолевать материал, приобретать без принуждения ряд технических навыков»[2].

Теоретические воззрения А. Бакушинского на детское изобразительное творчество и его развитие были учтены при издании инструктивных сборников к составлению программ по рисованию в школе, издававшихся Народным комиссариатом просвещения в 1918—1925 гг.[3] Эти программы основывались на выявлении возрастных интересов и графических возможностей детей, и художественное творчество в школе этих лет обретало форму свободного выражения детских представлений о мире, в котором дети жили.

[1] См.: *Бакушинский А. В.* Художественное творчество и воспитание. М., 1922; *Он же.* Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственного искусства. М., 1925.

[2] *Бакушинский А. В.* О задачах и методах художественного воспитания // Искусство в трудовой школе: Сб. ст. М., 1926. С. 12.

[3] См.: Художественное воспитание в школе I ступени: Сб. научно-педагогической секции ГУСа (Государственный учебный совет). М., 1925.

В 1921 г. А. Бакушинский принял активное участие в создании в Государственной академии художественных наук Комиссии по изучению примитивного искусства в проявлениях родового и индивидуального творчества, которая была преобразована в 1927 г. в Кабинет по изучению примитивного искусства и детского творчества при Физико-психологическом отделении ГАХН. В эти годы ему удалось собрать уникальную коллекцию детских рисунков и объектов детского художественно-производственного творчества (свыше 20 000 экземпляров), которая и послужила материалом для научных исследований сотрудников Кабинета. К изучению детского творчества А. Бакушинский сумел привлечь большую группу художников-педагогов, работавших в детских садах, школах, детских домах и художественных музеях, что позволило ему широко внедрить в практику новые формы работы с детьми.

1920—1930-е гг. в Советской России характеризуются подъемом интереса к художественному воспитанию. Наряду с занятиями в школах повсеместно создаются детские кружки и студии дополнительного рисования, устраиваются школьные, городские, районные и республиканские выставки детских рисунков.

Особым событием в этом ряду стала большая выставка, организованная в 1926 г. Главсоцвосом, — «Детское творчество». Она отражала эволюцию детского изобразительного творчества от дошкольного до юношеского возраста. Отдельно были представлены художественно-производственные и орнаментально-декоративные произведения детей. Образцы детского художественного творчества с этой выставки также вошли в собрание Кабинета.

В 1931 г. Государственная академия художественных наук была ликвидирована, а Кабинет по изучению примитивного искусства и детского творчества частично преобразован в Лабораторию изобразительного искусства при Центральном доме художественного воспитания детей (ЦДХВД). Сюда пришли работать последователи А. Бакушинского — Г. В. Лабунская и Н. П. Сакулина, воспринявшие его школу научной и практической работы и ставшие впоследствии видными исследователями детского художественного творчества.

Лаборатория ЦДХВД, наряду с научным изучением детского творчества, занималась руководством и координацией деятельности сети Домов художественного воспитания во всех регионах России и во всех республиках Советского Союза. Ею инициировались, организовывались и проводились педагогические семинары, конференции, конкурсы и выставки детского рисунка, осуществлялось изда-

ние программно-методической литературы, журналов «Искусство в школе» и «Юный художник».

Научным консультантом Лаборатории был выдающийся психолог Л. С. Выготский. Он рассматривал детское рисование с позиций *«развития высших психических функций»*, а именно: 1) как процесс присвоения ребенком специфически человеческих психических свойств и способностей, возникающих в ходе исторического развития человечества и фиксированных в предметах материальной и духовной культуры (развитие восприятия); 2) как процесс усвоения ребенком способов употребления знаков (освоение графического языка). Л. Выготский указывал на то, что детская изобразительная деятельность, как и всякое другое проявление высших психических функций, не может быть адекватно понята без *социологического* изучения, без признания ее продуктом социального развития ребенка.

В изданном в 1930 г. психологическом очерке «Воображение и творчество в детском возрасте» Л. Выготский рассмотрел такие аспекты детского художественного творчества, как взаимосвязь воображения и действительности, особенности воображения у ребенка и подростка, механизмы творческого воображения, «муки творчества» как стремление воображения к воплощению, специфика рисования в детском возрасте и др. Он определил основные пути развития детского изобразительного творчества: «... с одной стороны, нужно культивировать творческое воображение, с другой стороны, в особой культуре нуждается процесс воплощения образов, создаваемых творчеством. Только там, где имеется достаточное развитие одной и другой стороны, детское творчество может развиваться правильно и дать ребенку то, чего мы вправе от него ожидать»[1].

В 1930-е гг. активизировалась выставочная практика. Выставки детских рисунков устраивались в школах и выставочных залах, приурочивая их к событиям культурной и политической жизни страны, к юбилеям и праздникам. В 1934 г. в Москве в Музее изобразительных искусств состоялась первая Международная выставка детского рисунка. На ней экспонировались рисунки детей из всех республик Советского Союза, а также из США, Франции, Турции, Польши, Англии, Германии, Японии, Финляндии, Австрии, Швеции — всего из 15-ти зарубежных стран. В каталог выставки были включены 1620 рисунков, но прислали их к выставке значительно больше. По ее итогам был издан сборник «Искусство детей»[2], в

[1] *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967. С. 78.

[2] См.: Искусство детей / Под ред. О. М. Бескина. Л., 1935.

числе авторов которого были А. В. Бакушинский («Искусство и дети»), В. А. Фаворский («Реализм в детском рисунке»), Г. В. Лабунская («Детский рисунок и социальная среда») и др. Высказанные ими идеи стали ценным вкладом в понимание особенностей детского творчества.

В 1930 — 1940-е гг. вся система государственного образования была подчинена коммунистической идеологии, в том числе художественная педагогика, сориентированная на соответствие стилю эпохи — «социалистическому реализму». Политическая установка отразилась в темах детских рисунков и в характере изображения, приближенного к взрослому, реалистическому. Свобода детского творчества все больше стеснялась необходимостью следовать предъявляемым правилам, примерам, лозунгам.

На этом фоне в предвоенные годы начался спад интереса к научному изучению детской изобразительной деятельности, продолжавшийся вплоть до 1960-х гг. Вновь обращают на нее внимание лишь с конца 1960-х гг., под влиянием новых теоретических веяний в разных отраслях научного знания. Детские рисунки теперь становятся объектами пристального изучения психоаналитиков, психолингвистов, арттерапевтов, педагогов, социологов, культурологов, искусствоведов и др.

Среди сложившихся к началу XX в. подходов к пониманию природы детского рисования наиболее жизнеспособными оказались:

— *биологизаторские* представления о детском творчестве как изначальной биологической способности к творческому самовыражению в искусстве: «ребенок рисует то, что знает и представляет» (Г. Кершенштейнер, В. Штерн, Ж. Люке, Ф. Шмит, Г. Рид);

— *гештальтпсихологические* (от нем. Gestalt — «образ, форма»; гештальтпсихология — мышление через образы, или гештальты) представления о детских рисунках как о целостных, образных структурах, не распадающихся на составные части: «ребенок рисует то, что видит и как видит» (Д. Моррис, Р. Арнхейм);

— *фрейдистские*, или психоаналитические представления, утверждающие главенствующее значение подсознательных импульсов в поведении и в творчестве: «ребенок рисует то, что чувствует» (К. Юнг, М. Наумбург, Ж. Лакан, А. Манегетти, Х. Квятковска, Ф. Долто).

Каждое из существующих в настоящее время направлений в изучении детского творчества рассматривает его в том или ином аспекте, но не дает целостного объяснения этому феномену. Ни теория спонтанного развития творческих сил и способностей, ни учение гештальтов о «схватывании» в рисунке, ни уверения в том, что

в рисунках выражаются подсознательные, сексуальные влечения и конфликты, не проясняют до конца природу детского рисования и страдают односторонностью интерпретаций и оценок. Очевидно, методологический базис исследований рассматриваемой проблемы нуждается в дальнейшем осмыслении и уточнении.

Далее рассмотрим подробнее основные аспекты и характер исследований детского изобразительного творчества в XIX—XX вв.

1.1. Психологический аспект

Первые же исследования природы детского рисования подтвердили, что рисунок передает особенности личностного опыта и психической жизни ребенка, его чувства и эмоции, характер, волю, память, мышление, способности и т. д.

К. Риччи в книге «Дети-художники» определил «логические ошибки» (с точки зрения взрослых) в рисунках детей 4 — 5-ти лет не как ошибки, а как своеобразные решения детской логики в изображении результатов миропонимания с учетом реальных условий двухмерной рисовальной поверхности. Автор указал на *символизм* детского рисунка, на содержательно-смысловую глубину, скрывающуюся под его схематичной формой. Он утверждал, что прозрачность изображений, разворот фигур, нарушение пропорций частей форм, мелкие детали — отражение собственных впечатлений рисовальщика от увиденного и проявление личного желаемого, то есть следствие чувствований и размышлений ребенка. Он также отметил характерные предпочтения в рисунках мальчиков и девочек, что имеет, по его мнению, психофизиологическую основу.

Дж. Сёлли в «Очерках по психологии детства» развил положение, высказанное К. Риччи о символической (знаковой) функции детского рисунка. Он пришел к выводу, что детское рисование есть *подражание* — деятельность, направляемая «инстинктивной склонностью находить сходство и создавать подобие вещей». Но, подражая видимой форме объекта, рисующий ребенок руководствуется не зримым его образом, а суммой обобщенных сведений о нем, и создает *художественный образ* изображаемого. По убеждению Дж. Сёлли, маленький художник скорее символист, чем реалист, а его рисунки — «чисто произвольный символизм», то есть не изображения, а знаки-обозначения.

Г. Кершенштейнер — один из самых крупных исследователей детского рисования — в работе «Развитие художественного творчества ребенка» выделил несколько стадий детского рисования в

онтогенезе и предложил их возрастную периодизацию по уровню развития зрительного восприятия и сознания ребенка:

— стадия неизобразительного рисования, для которой свойственны бессмысленные каракули и штрихи;

— стадия обозначения, когда ребенок начинает придавать каракулям некоторое значение, и в нарисованном он узнает знакомый ему предмет;

— стадия сознательных попыток изобразить предмет. Данная стадия, по Г. Кершенштейнеру, имеет 4 фазы:

а) фаза схематического рисования: рисунок — символическая «запись» того, что ребенок *знает* о предмете; происходит как бы его «описание», но не словами, а знаками;

б) фаза возникновения чувства формы и линий: рисунок имеет смешанный характер символических форм и штрихов, соответствующих виду объекта изображения; рисование идет по памяти, отмечается стремление «передать формальные соотношения частей»;

в) фаза правдоподобного изображения: повышение степени соответствия рисунка (силуэтов и контуров) внешнему виду изображаемых объектов;

г) фаза правильного изображения: воспроизведение действительной формы объекта с использованием светотени и иллюзорного объемно-пространственного построения.

В. М. Бехтерев в работе «Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении», указывая на необходимость привлечения рисунков ребенка для психологического анализа его личности, в частности, отмечал: «Детское творчество дает возможность иметь объективные данные для суждений взрослых о детском мире и в то же время поможет уразуметь, что такое дитя не с субъективной точки зрения, как это обыкновенно делается, а на основании этого объективного материала»[1]. Он предложил учитывать не только художественную сторону при изучении детских рисунков, но собирать их как «ценный научный материал», с указанием даты, биографических данных, возраста и пола, чтобы можно было определить личностные особенности ребенка через анализ его рисунков. В. М. Бехтерев первым в отечественной психологии увидел значение изучения детских рисунков для оценки динамики развития ребенка, особенно — психического.

---

[1] *Бехтерев В. М.* Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении.

Английский психолог К. Бёрт[1] предложил свою периодизацию рисования детей с позиций их психологического развития:

— рисование в возрасте 2—3-х лет — это просто «мазня», как выражение бесцельной эмоциональной и физической активности ребенка;

— в 4 года цветовые пятна в рисунках заменяются отдельными линиями, что уже свидетельствует о контролируемом действии;

— в 5—6 лет начинается рисование примитивных символов (людей, зверей и т. д.), которые выступают обозначениями изображаемых объектов;

— до 10-ти лет длится период описательного рисования, с передачей подробностей и проработкой деталей, что отражает процесс развития внимания и мышления ребенка;

— в 11 лет наступает период копирования и подражания работам других;

— в 11—14 лет в рисовании отмечается регресс, связанный с познавательным и языковым развитием, а также с эмоциональными конфликтами; в этом возрасте предпочтительным становится рисование геометрических форм, орнаментов и фантастических образов, нежели человеческих фигур.

К. Бёрт также исследовал рисунки умственно отсталых детей и использовал рисование в клинической диагностике.

А. В. Бакушинский в работах 1920-х гг. попытался дать психологическое объяснение смене периодов детского рисования, полагая, что характер рисунков детей определяет доминирующий способ *познания*. Он, утверждал, что в детском рисунке закрепляются те знания, которые были добыты на предшествовавшем этапе психического развития.

Первый период («каракульное» рисование) связан с активностью двигательно-осязательной формы восприятия и ориентации в окружающем мире. В этот период физическое действие имеет эмоциональный стимул и преобладает над аналитическими процессами сознания.

Второй период связан с «ослаблением внешней физической активности, с усилением активности умственной», с установкой чисто зрительного восприятия мира и приоритетом зрительно-иллюзорных форм рисования, которые выверяются сознанием.

Третий период психологически обусловлен «волевыми» процессами, связан с обретением знаний по искусству и характеризует-

[1] См.: *Burt C.* Mental and scholastic tests. L., 1921; 2nd ed. 1949.

ся стремлением овладеть художественной формой, подчинив ее содержанию своей духовной жизни.

В исследованиях феномена детского рисования в конце XIX—XX вв. можно выделить несколько важнейших направлений:

— изучение законов развития детской психики;

— определение уровня умственного развития детей;

— выявление общих и художественных способностей детей и поиск путей их развития;

— изучение психических особенностей и творческой активности детей разных полов;

— использование продуктов детского рисования в арттерапии.

ИЗУЧЕНИЕ ЗАКОНОВ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ПСИХИКИ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ДЕТСКИХ РИСУНКОВ

Начатое Г. Кершентейнером, Ж. Люке и другими учеными исследование эволюции детского рисования в ее связи с возрастными периодами психического развития личности продолжил в 1940—1950-е гг. французский психолог Ж. Пиаже. Он подчеркивал взаимосвязь между развитием рисовальной деятельности и развитием восприятия, мышления, деятельностных способностей и др.

Значение в рисовании тактильного и моторного опыта, получаемого ребенком при ознакомлении с предметами, изучала Е. А. Флерина. Она уделяла большое внимание роли двигательной активности в детском рисовании и в связи с этим подчеркивала чрезвычайную ценность раннего, доизобразительного периода в детском рисовании (до 4-х лет), когда оно представляет собой процесс тренировки движений, фиксацию наблюдений и выражение накопленного жизненного опыта[1].

Л. С. Выготский указывал на то, что детское рисование не может развиваться только «естественным» путем, что изобразительной деятельности присуща внутренняя регуляция, осуществляемая при помощи специфически-человеческих психических действий, которые должны быть «присвоены» ребенком. Детское рисование по-своему «очеловечивает» ребенка[2].

Английский исследователь Г. Рид[3] изучал связь между темпераментом, особенностями личности ребенка и формой его самовыра-

---

[1] См.: *Флерина Е. А.* Детский рисунок. М., 1924.

[2] См.: *Выготский Л. С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. М.— Л., 1935. С. 83—87.

[3] См.: *Read H.* Education through. L., 1970.

жения в рисунке. Он объяснял рисунки детей как взрыв спонтанных, подсознательных процессов, как выявление стихийных, иррациональных импульсов.

Исследованием проективной функции рисунка занимались американские психологи К. Макговер[1] и Э. Хаммер[2]. Они анализировали его эмоциональную составляющую, утверждая, что детские рисунки являются не только показателями интеллектуального развития, но также отражают эмоциональные переживания, конфликты и позицию личности.

Развивая взгляд Л. Выготского на детское рисование как процесс присвоения ребенком специфически-человеческих психических способностей, советский психолог В. С. Мухина разработала концепцию социальной природы детского рисования. В своем исследовании «Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта» она показала, что рисование для ребенка — своеобразная форма познания действительности, и решающую роль в развитии детского рисования играют процессы усвоения детьми разных форм социального опыта, «фиксированного в системах сенсорных эталонов. Таким образом, оно становится одним из каналов социальной детерминации развития изобразительной деятельности»[3].

В. С. Мухина также рассматривала детское рисование как процесс освоения ребенком графического языка — знаковой системы и определяла этот процесс как результат социального развития ребенка. Анализ множества детских рисунков убедил ее в том, что их содержание обусловлено «как программным материалом художественного воспитания, так и общественным окружением (общим фактором места), определяющим ценностные ориентации ребенка»[4]. Она описала развитие графического образа в изобразительном творчестве детей, выявив некоторые выразительные средства детских рисунков, и сделала вывод о возможности изучения моральных и эстетических воззрений детей разных культур по их рисункам.

---

[1] См.: *Machover K.* Personality Projection in the Drawing of the Human Figure. L., 1949.

[2] См.: *Hammer E.* The Clinical Application of Projective Drawings. L., 1958.

[3] См.: *Мухина В. С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981. С. 55.

[4] Там же. С. 222.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТСКОГО РИСУНКА

Английский ученый и педагог Т. Либерти относился к детскому рисованию, во-первых, как к осмысленной деятельности, которая может служить для выражения мысли и способствует интеллектуальному и духовному развитию ребенка, во-вторых, как к наиболее доступному и понятному для ребенка способу соединения представления и слова с действиями[1].

Г. Кершенштейнер (Германия) пришел к выводу, что выдающиеся способности детей к графическому творчеству всегда связаны с хорошими умственными способностями, и отмечал влияние умственного развития ребенка на качество его рисунков.

К. Бёрт (Англия) на основе сравнительного анализа рисунков здоровых и умственно отсталых детей пришел к выводу о зависимости характера изображения от уровня умственного развития их создателей и использовал рисование в клинической диагностике.

А. В. Бакушинский отмечал, что детское рисование есть выражение способности к обобщению характеристик природных объектов и созданию графического подобия — знака, замещающего в рисунке реальный предмет. Он утверждал, что рисование ребенка напрямую связано с развитием визуального восприятия и символического мышления.

Н. А. Рыбников высказывал мнение, что ребенок рано осознает знаковую функцию рисования и до известного возраста сам смотрит на свой рисунок как на особый вид сообщения; с его помощью он пытается рассказать о предмете все, что знает[2].

Ж. Люкс (Франция) объяснял детский рисунок как изображение представлений ребенка и связывал развитие детского рисунка с развитием его интеллекта. Он предложил периодизацию детского изобразительного творчества по степени его приближения к реалистическому рисованию, выделив стадии «случайного» реализма, «неудачного» реализма, «интеллектуального» реализма и, наконец, «визуального» реализма (последняя достигается при овладении умением строить перспективный рисунок с фиксированной точки зрения, как это принято в европейской академической жи-

---

[1] См.: *Либерти Т.* Новый путь для художественного воспитания. СПб., 1903.

[2] См.: *Рыбников Н. А.* Детские рисунки и их изучение. М. — Л., 1926.

вописи). Каждой стадии соответствует свой уровень интеллектуальной оценки.

Американская исследовательница Ф. Гуденаф на основе данных, полученных в результате обработки нескольких десятков тысяч детских рисунков, к 1928 г. разработала шкалу измерения уровня интеллектуальной зрелости и набор специальных таблиц и рисуночных тестов для приблизительного определения уровня интеллектуального развития детей. Методика Ф. Гуденаф широко использовалась в психодиагностической практике около 40 лет и была усовершенствована ее соотечественником Д. Харрисом. Опытным путем он определил три основные стадии развития ребенка в рисовании тестов: на первой — ребенок концентрируется на удовольствии от рисования знаков, и со временем рисунок обретает форму и образный характер; на второй — рисунок обогащается деталями, увеличивается стремление к подражанию и копированию; на третьей — выражается стремление к коммуникации на принципах проектирования. Д. Харрис выделил 73 элемента рисунка, которым были посвящены пункты его теста. В дальнейшем эта методика тестирования уровня интеллекта на основании рисунков детей получила название «Рисуночные тесты Гуденаф — Харриса»[1].

Еще в 1930-е гг. советский психолог Д. Н. Узнадзе предложил интерпретировать детские рисунки с точки зрения проявления в них особенностей восприятия и представления. Он утверждал, что у восприятия и представления одна природа — зрительный образ предмета, но ребенок вкладывает в содержание рисунка сразу несколько смыслов — то, что он видел, что знает и что думает об изображаемом предмете. Ребенок рисует «без натуры» то, что у него есть в представлении благодаря примитивным формам восприятия, которые были освоены ребенком ранее. Помимо восприятия, детский рисунок связан с памятью и мышлением и также являет собой свидетельство их развития.

Французский психолог Ж. Пиаже в исследованиях 1945—1955-го гг. объяснял детский рисунок как одно из проявлений образно-символического мышления ребенка, которое отражается в индивидуальном характере подражательных действий и выражает особенности умственных образов и индивидуальных смыслов, складывающихся у ребенка. Он указывал на связь развития детского рисования с развитием символической функции мышления, а именно — с развитием способности к различению обозначаемо-

[1] См.: *Goodenough F., Harris D.* Studies in psychology of children's drawings. 1921—1949 // Psychological Bulletin. 1950. Vol. 47.

го и обозначающего (объекта и символа) и к выполнению действия замещения. Говоря об эволюции детского рисунка, Ж. Пиаже отмечал, что на смену раннему образному рисованию приходит детализированное подражание с интеллектуальным «восстановлением» модели.

К. Макговер (США) в своих исследованиях показала, что качество графических построений в рисунке соотносится с умственным развитием и психическим состоянием рисующего ребенка. Рисунки умственно отсталых детей имеют целый ряд ярко выраженных особенностей, отличных от рисунков здоровых детей, поэтому рисование можно использовать для психодиагностики.

В. С. Мухина рассматривала развитие детского рисования как процесс овладения знаковой деятельностью, а само рисование — как форму усвоения социального опыта.

Исследованием особенностей детского мышления, отраженных в детских рисунках, и роли рисования в интеллектуальном развитии ребенка занималась также психолог М. В. Осорина[1].

ВЫЯВЛЕНИЕ ОБЩИХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ И ПОИСК ПУТЕЙ ИХ РАЗВИТИЯ

Отечественные психологи, изучая так называемые «специальные» способности, основывались главным образом на положениях, сформулированных Б. М. Тепловым на основе изучения музыкальных способностей. Согласно Б. Теплову, способности — это такие индивидуально-психологические особенности человека, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности[2]. Каждому конкретному роду деятельности — в частности, художественному творчеству — соответствует свой устойчивый комплекс способностей.

В отечественной науке вопросам психологии искусства уделялось значительное внимание. В 1950 г. была издана книга психолога Н. Н. Волкова «Восприятие предмета и рисунка», где автор изложил результаты исследования восприятия в процессе рисования с натуры. В эти же годы Е. И. Игнатьев занимался психологическим анализом процесса рисования с натуры и по представлению, а также выяснением внутренних причин перестройки изобразительной деятельности у младших школьников и особенностей воспри-

---

[1] *Осорина М. В.* Психология — производству и воспитанию. Л., 1977.

[2] См.: *Теплов Б. М.* Избранные труды: В 2 т. М., 1985. Т. 1. С. 16.

ятия и воспроизведения ими цвета при обучении рисованию[1]. Он сравнивает работы детей, студентов и художников, рассматривает возрастные изменения в рисунках — в том числе в характере линий и в отношении детей к контурному рисованию.

Психологию способностей к изобразительной деятельности исследовал и В. И. Киреенко. В частности, он изучал основные, как ему казалось, способности к рисованию: способность правильно оценивать и воспроизводить светлотность, горизонтальные и вертикальные направления в плоскостях, образующих форму предметов при их изображении в рисунке, определять пропорции и перспективные сокращения и т. п.[2]

Целый ряд значительных психологических исследований в области изучения художественных способностей позволил ближе подойти к пониманию природы детского рисования, возможностей и перспектив его развития[3]. При этом их авторы исходили из того, что способности к разным видам творческой деятельности определяются специфическими качествами личности человека. Таков традиционный *компонентный* подход к изучению способностей.

В противовес этому ученым-психологом А. А. Мелик-Пашаевым недавно был заявлен новый подход к изучению художественных способностей — *целостно-личностный*. Он обосновывает мысль, что в основе художественно-творческих способностей человека лежит не набор, не совокупность отдельных качеств, отвечающих требованиям конкретных видов художественной деятельности и обеспечивающих ее воспроизведение, а особое состояние личности, свойственное художнику, — эстетическое отношение к жизни. *Эстетическое отношение к действительности* — «*одна из форм* проявления и реализации творческого Я человека в плане наличной действительности и вместе с тем *единая основа* способностей ко всем конкретным видам художественного творчества». Эстетическое отношение — это «духовно-нравственная характеристика личности, ценность которой не связана лишь с какой-то сферой профессиональной деятельности, а носит общечеловеческий ха-

[1] См.: Психология рисунка и живописи : Сб. ст. М., 1954; *Игнатьев Е. И.* Психология изобразительной деятельности детей. М., 1961.

[2] См.: *Киреенко В. И.* Психология способностей к изобразительной деятельности. М., 1959.

[3] См.: *Ананьев Б. Г.* Формирование одаренности // Склонности и способности. Л., 1962. С. 15—36; *Дранков В. Л.* Многогранность способностей как общий критерий художественного таланта // Художественное творчество. Л., 1983. С. 123—139; *Мелик-Пашаев А. А.* Педагогика искусства и творческие способности. М., 1981; *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М., 1997.

рактер»[1]. А. Мелик-Пашаев рассматривает психологические предпосылки к художественному творчеству у детей младшего возраста и утверждает, что при целенаправленном развитии у них *эстетического отношения* к действительности и при адекватном педагогическом руководстве они «могут приобретать специфическую направленность и трансформироваться в способности к художественному творчеству».[2] Этот подход в русле методологии «понимающей психологии»[3] открывает новый ракурс в понимании развития художественно-творческих способностей детей.

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ПОЛОВ

Еще К. Риччи отметил тематические предпочтения в рисунках мальчиков и девочек, а также обратил внимание на изображение значимых атрибутов (в изображениях мужчин — курительные трубки, сигары, цилиндры, ружья, сабли, флаги; у женщин в руках — веера, сумки, зонты, цветы и др.).

Психоаналитики — последователи З. Фрейда истолковывали детское творчество как символическое выражение врожденных подсознательных импульсов, различных у мальчиков и девочек в силу психофизиологических особенностей полов, что проявляется в том числе в их рисунках (как в изобразительных формах, так и в содержании изображения). На это указывал и К. Г. Юнг, обосновывая свою теорию архетипов.

К. Макговер (США) указала на то, что подавляющее большинство людей рисует вначале человека своего пола, и это является признаком сексуальной идентичности, что очень важно для здорового психического развития. Девочки предпочтительно выбирают персонажами для своих рисунков принцесс, красавиц, мам, себя или других девочек, а мальчики — героев, воинов, силачей и т. п.

Вопросам половой дифференциации и идентификации в детских рисунках уделила серьезное внимание и В. С. Мухина. Она отметила расположенность детей к отведенным им природой ролям и указала на круг предпочтительных тем для рисования в соответствии с

---

[1] *Мелик-Пашаев А. А.* Мир художника. М., 2000. С. 158—159.

[2] Там же. С. 246—247.

[3] В. Дильтей различал два типа психологических исследований: «объяснительный», по образцу естественных наук, и «описательный», который позже получил более выразительное имя «понимающей психологии» (см.: *Дильтей В.* Описательная психология. М., 1924).

их половой принадлежностью. Случаи идентификации себя с противоположным полом в детских рисунках она объясняет разными причинами, лежащими в диапазоне от семейного воспитания или выбора ребенком себе кумира до психических и физиологических отклонений. Проанализировав огромное количество детских рисунков, она пришла к выводу, что рисование обнаженного человеческого тела и отношение к обнаженной натуре у детей является следствием разносторонних влияний культуры.

Среди новейшей литературы по этому вопросу заслуживает внимания монография В. Д. Еремеевой и Т. П. Хризман, посвященная описанию специфических особенностей мышления, поведения и рисования у мальчиков и девочек с позиций нейрофизиологии и нейропсихологии[1].

ДЕТСКОЕ РИСОВАНИЕ И АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

В начале XX в. В. М. Бехтерев ввел в психиатрическую практику изучение рисунков (сначала детей, а потом и взрослых) как «непредвзятых откровений души человека», чтобы на их основе строить лечебный процесс и личностную реабилитацию больных. К. Г. Юнг, М. Наумбург, Э. Крамер, С. Бах и другие в 1950—1970-е гг. развили эту методику использования детских рисунков в психодиагностике, а самого процесса рисования — в психотерапии, утверждая его проективную, оздоравливающую и развивающую функции. Это направление в психотерапевтической практике получило название *арттерапия*[2].

В 1987 г. американские психологи Дж. Остер и П. Гоулд в работе «Рисунок в психотерапии» описали опыт использования рисования для лечения психических отклонений способами невербальной терапии. Они разработали методы терапевтического рисования как при индивидуальной, так и при групповой и семейной работе с детьми[3]. Методику терапии средствами рисунка подробно изложил в своей книге М. Е. Бурно[4], а советский психолог Р. Б. Хайкин широко практиковал занятия изобразительным искусством при лече-

---

[1] См.: *Еремеева В. Д., Хризман Т. П.* Мальчики и девочки — два разных мира//Нейропсихологи — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. СПб., 2001.

[2] Термин происходит от английского art therapy — «лечение искусством».

[3] См.: *Остер Д., Гоулд П.* Рисунок в психотерапии : Пер. с англ. М., 2001.

[4] См.: *Бурно М. Е.* Терапия творческим самовыражением. М., 1989.

нии больных и даже предложил специальный термин — *изотерапия*[1].

Последователь К. Г. Юнга Г. М. Ферс опубликовал в 1988 г. книгу «Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство», в которой поделился результатами изучения рисовального творчества как больных детей, так и формально здоровых, но имеющих те или иные жизненные проблемы[2]. В ней он утверждает, что бессознательное, явленное через спонтанный рисунок, в равной степени обнаруживает состояние здоровья и души (психики), и тела (сомы). Его обширная арттерапевтическая практика дала положительные результаты в лечении не только психических, но и соматических заболеваний. Г. Ферс предложил выявлять в трактовке рисунков *опорные элементы*, связанные с особенностями цвета, формы, размеров, направления движения и т. д. Эти опорные элементы он подвергает анализу и психологической интерпретации. Опыт таких интерпретаций оказался очень полезен для психологической помощи и поддержки не только детей указанной группы, но также их близких (родителей, братьев и сестер, воспитателей и социальных работников).

Петербургские арттерапевты Н. Ю. Жвитиашвили и О. В. Платонова описали опыт проведения занятий с «проблемными» детьми в Русском музее по художественному восприятию произведений искусства и организации собственного творчества детей, рассматривая это как действенный способ их реабилитации и преодоления ими внутренних и внешних конфликтов[3].

Теперь арттерапия выделилась в отдельную отрасль науки, и появилась самостоятельная профессия — арттерапевт, которая требует от специалиста углубленных знаний как в области психологии, так и в области искусства и умения психологического взаимодействия с детьми в процессе их художественного творчества.

1.2. Педагогический аспект

Педагогические принципы, методы и система организации занятий детей рисованием издавна волновали художников и учителей. Как правильно осуществлять *воспитание* (целенаправленную деятельность по формированию личностных качеств ребенка) и *обра-*

---

[1] См.: *Хайкин Р. Б.* Художественное творчество глазами врача. СПб., 1992.

[2] См.: *Ферс Г. М.* Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство : Пер. с англ. СПб., 2000.

[3] См.: Арттерапия в художественном музее. СПб., 2000.

зование (целенаправленную деятельность по формированию знаний, умений и навыков детей)? В разные исторические эпохи на этот вопрос давались разные ответы. Сегодня в его решении следует исходить прежде всего из знания психологии детства.

Долгое время школьные учителя обращались к рисованию как к методу, иллюстрирующему содержание учебных предметов, а специальные уроки рисования имели цель обучить детей реалистическому изображению.

История методов обучения рисованию в разных странах и в разные исторические периоды подробно рассмотрена в книгах Н. Н. Ростовцева[1]. Он отмечает, что обучение рисованию, основы которого были заложены еще в ренессансных боттегах, в XVII — XVIII вв. уже развилось в самостоятельные педагогические системы преподавания рисунка. В европейских академиях художеств и художественных школах сложилось отношение к рисунку как к учебному предмету, установился порядок академического обучения («вначале учащиеся знакомились с элементарными приемами рисования, затем рисовали с образцов, после чего приступали к изображению гипсов и, наконец, живой натуры»)[2]; создавались учебные пособия (К. Карраччи, П. Рубенс и др.). Однако все это касалось только профессиональной подготовки художников с юных лет и не затрагивало общих детских занятий рисованием.

В XVII в. великий чешский педагог Я. А. Коменский, обратив внимание на педагогические и воспитательные возможности рисования для всех детей, а не только для тех, кто готовился стать художником, призвал рассматривать рисование как необходимый общеобразовательный предмет. Он отмечал значение рисования в развитии внимания и мышления, вместе с тем не делал различий в методах и системах обучения искусству в общеобразовательных и специальных художественных школах, и предлагал строить обучение на той же основе подражания образцам и овладения правилами рисования.

О значении рисования для общего образования ребенка писал французский философ XVIII в. Ж. Ж. Руссо. Он утверждал, что первоосновой рисования как учебного предмета должно являться не подражание образцам, а познание ребенком природы и развитие «тонкости чувства»: «Итак, я остерегусь приглашать для него учи-

[1] См.: *Ростовцев Н. Н.* История методов обучения рисованию. Зарубежная школа рисунка. М., 1981; *Он же.* История методов обучения рисованию. М., 1982.

[2] *Ростовцев Н. Н.* История методов обучения рисованию. Русская и советская школы рисунка. М., 1982. С. 90.

теля рисования, который научит его подражать подражаниям и рисовать с рисунков; я хочу, чтобы у него не было другого учителя, кроме самой природы, и других образцов, кроме самих предметов. Я хочу, чтобы у него перед глазами был сам оригинал, а не бумага с его изображением, чтобы он рисовал дом с дома, дерево с дерева, человека с человека и приучался таким образом наблюдать тела и их видимые формы, а не принимать ложные и условные подражания за верные»[1].

Но, несмотря на авторитетные высказывания об огромной роли рисования как общеобразовательного предмета, оно было введено в круг школьных учебных предметов лишь в начале XIX в. И настойчивым проводником этой идеи в жизнь был швейцарский педагог И. Г. Песталоцци. Он не был художником и не оставил профессиональных методических рекомендаций по обучению рисунку, но его общие замечания представляют несомненную педагогическую ценность. Песталоцци считал, что все знания исходят из числа, формы и слова. Первым шагом к познанию служит созерцание. Чтобы усвоить искусство осмысленного созерцания, необходимы специальные упражнения, которые приучат глаз смотреть на все, сравнивая и группируя. И наилучший способ так учиться смотреть — это рисование с натуры, так как натура доступна наблюдению, осязанию и измерению.

И. Песталоцци был убежден, что именно рисование с натуры развивает ребенка. Сам термин «рисование» он определял как изображение формы посредством линий. Даже если первые контуры будут несовершенны, все равно развивающее значение их гораздо больше, чем рисование с чужих рисунков. Он утверждал, что в школьном образовании рисование должно предшествовать письму, так как оно подготавливает и обеспечивает безукоризненность написания букв, а развитие глазомера на занятиях рисованием позволит ученику верно измерять величину и пропорции формы. Развитие зрительной памяти должно способствовать более успешному обучению по другим школьным предметам. И. Песталоцци считал необходимым при выработке системы обучения рисованию руководствоваться возрастными особенностями учеников и «с величайшей точностью определять, что из содержания подходит для каждого возраста»[2].

---

[1] Цит. по: *Кондахчан Е. С.* Методика преподавания рисунка в средней школе. М., 1951. С. 8.

[2] *Песталоцци И. Г.* Избранные педагогические произведения: В 3 т. М., 1961. Т. 2. С. 163.

Последователи И. Песталоцци (И. Шмидт, Ф. Рамзауэр, П. Шмид и др.) искали методические пути организации школьных занятий рисованием, часто сбиваясь то на «геометральный» метод (П. Шмид), то на «копировальный» (К. Солдан), то на «чертежный» метод с помощью линейки и циркуля (Ж. Гальяр)[1].

К концу XIX в. специалисты школьного преподавания рисования разделились на два лагеря — сторонников *геометрального* и *натурального* методов. Первые основывали преподавание на геометрических построениях изображаемых форм, считая этот метод наиболее доступным для обучения и удобным для измерения. Вторые считали, что ученик должен рисовать предметы сразу, как видит, реагируя в рисунке на импульсы непосредственного восприятия. По мнению последних, такой метод приближает ученика к жизни, к природе и ставит перед ним творческие задачи. Геометральный же метод, полагали они, не учитывает индивидуальных и возрастных особенностей детей, не позволяет детям передавать свои впечатления от окружающей действительности, снижает их интерес к занятиям рисованием. Эти методические разногласия сказывались и в оценке учебных рисунков. Для одних ценным было правильное изображение формы и пропорций предметов, для других — живое и непосредственное восприятие натуры, а также творческий поиск средств выражения.

Такие же противоречия были типичны на рубеже XIX — XX вв. для художественной педагогики в России. Во многом школьные программы по рисованию представляли собой предельно упрощенный курс обучения, принятого в европейских академиях. Геометральный метод преобладал, делая предмет рисования формальным и неинтересным для детей, о чем в 1903 г. писал Л. Г. Оршанский[2].

В первое десятилетие XX в. на страницах журналов («Журнал Министерства народного просвещения», «Известия общества преподавателей графических искусств», «Художественно-педагогический журнал», «Искусство и жизнь» и др.) начинают систематически публиковаться полемические статьи педагогов-художников, статьи по вопросам детской психологии, детского творчества, экспериментальной педагогики, а также материалы о проходивших за рубежом международных конференциях по художественному воспитанию.

[1] См.: *Попов М. М.* Иллюстрированная история методики рисования. СПб., 1909.

[2] См.: *Оршанский Л. Г.* Современное состояние вопроса о детских рисунках // Русская школа. 1903. № 11.

В те годы в Петербурге и Москве было организовано общество преподавателей графических искусств, активными членами которого были педагоги, занимавшиеся в то время рисованием с детьми (Бейер, Разыграев, Лепилов, Мурзаев, Белобородов и др.). Передовые учителя-художники выступали за реорганизацию преподавания рисования в школе, за новые методы творческой художественно-воспитательной работы с детьми, против формальной механической системы обучения рисованию, имевшей место в официальных программах. В печати развернулась полемика по вопросу о преимуществах геометрального и натурального методов в преподавании рисования, и в эту дискуссию включились художники, искусствоведы, психологи. В первом номере журнала «Известия общества преподавателей графических искусств» (январь — февраль 1909 г.) была помещена статья художника Н. Д. Бартрама о выставке «Искусство в жизни ребенка», где он говорит, что «современная наука и жизнь поставили на очередь и ряд неотложных задач современной культуры, все вопросы, касающиеся ребенка. Образование детей пока стремится только ответить на запросы ума — дать знание. Эстетические же чувства ребенка не находят ответа и почти всегда игнорируются»[1].

На проходившем в 1911 — 1912 гг. Всероссийском съезде художников бурно обсуждалось сложившееся положение с художественным образованием. В принятом по этому поводу постановлении съезда говорилось о том, что «ныне действующие программы по обучению рисованию в общеобразовательных учебных заведениях не отвечают требованиям современной педагогики и не дают возможности развиться всем способностям, заложенным в натуре каждого человека, а потому необходимо ходатайствовать о немедленном их пересмотре. Новые программы должны быть составлены в полном соответствии с жизненными запросами; должны быть лишены мертвых, устарелых форм и составляться лишь в общих чертах, предоставляя простор каждому отдельному преподавателю. В круг рисования в общеобразовательной школе должно входить не только рисование с натуры всеми способами, как основной отдел программы, но и лепка, и черчение, и иллюстрирование, и упражнения в

---

[1] Цит. по: *Лабунская Г. В.* Изобразительное творчество детей. С. 23 — 24. См. также работы тех лет, посвященные специфическим особенностям детского рисования и необходимости должного к нему отношения со стороны взрослых: *Лепилов К. М.* О детских рисунках // Художественно-педагогический журнал. 1910. № 5; *Румянцева Н. Е.* Развитие эстетического чувства у детей//Там же; *Рыбников Н. А.* Детские рисунки и их психологическое и педагогическое значение//Для народного учителя. 1913. № 9—10 и др.

составлении декоративных упражнений, и некоторые сведения по искусству»[1].

Обращение исполнительного комитета Всероссийского съезда художников в Министерство народного просвещения со ссылкой на вышеприведенное постановление съезда осталось без ответа. А на обращение в 1913 г. Петербургского общества учителей рисования в Совет Академии художеств с докладной запиской с просьбой выразить свое отношение к происходящим спорам о методах преподавания рисования в общеобразовательных школах последовал ответ, что данному Совету пересмотр школьных программ по рисованию «не представляется целесообразным».

Октябрьская революция 1917 г. дала большие надежды педагогам на поиск и использование новых методов работы с детьми в разных сферах образования, так как декларировался принцип воспитания нового человека — творца нового коммунистического общества. Более того, в основополагающих педагогических директивах советской власти в России («Положение о единой трудовой школе» и «Основные принципы единой трудовой школы», а также в первых отчетах Наркомпроса) отмечалось, что «образование надо рассматривать как творческий процесс, как широкое всестороннее развитие человека; и предметы эстетического цикла — лепка, рисование, пение и музыка — отнюдь не являются чем-то второстепенным, какой-то роскошью жизни, а крайне необходимыми и обязательными для всех»[2].

Старые школьные программы и методики академического обучения детей рисованию почти повсеместно были отвергнуты. В 1920-е гг. разработка методики проведения занятий рисованием в школе шла в разных направлениях. В области художественного образования предлагались и апробировались разные подходы, из них наиболее распространенными были методы «свободного творчества», «комплексных программ» и «соотнесенности с историей искусства».

Метод «свободного воспитания» предполагал учитывание психологических возможностей и возрастных интересов детей и исходил из принципов развития творческих способностей детей и отказа от строгого обучения изобразительной грамоте, от обязательного рисования с натуры, от вмешательства педагога в рисунки детей.

---

[1] Цит. по: *Ростовцев Н. Н.* История методов обучения рисованию. Русская и советская школы рисунка. С. 131 — 132.

[2] Там же. С. 163.

Известный историк искусства Н. Н. Пунин, выступая от имени Отдела Изобразительных Искусств Комиссариата Народного просвещения с речью на открытии краткосрочных курсов для учителей рисования единой трудовой школы летом 1919 г. в Петрограде, призывал: «Если ребенок открывает новые методы построения, новые законы перспективы, Вам, может быть, непонятные или кажущиеся Вам наивными, оставьте его продолжать свое дело; это его инстинкт, его, по-видимому, интуитивное, но упорное желание...», и далее: «И вот, обращаясь к Вам, говорю: заставьте детей любить искусство, но не принуждайте их видеть так, как видите Вы, и не потому, что вы видите плохо, но потому, что Вы видите так, как можете видеть только Вы. Пусть ребенок видит то, что он может и как он может видеть. Ибо для художника, прежде всего, важно, чтобы видеть по-своему. Видеть по-своему — это единственное, чему необходимо научить детей»[1].

Метод «комплексных программ» исходил из природной синкретичности (целостности) детского восприятия и предлагал педагогам строить все предметы образовательного цикла, включая рисование, в рамках единой комплексной тематики. Предлагалось целостно изучать разные сферы жизни общества и окружающей действительности, например, такие темы, как «Охрана здоровья», «Жизнь и работа в деревне», «Наш город», «Времена года» и другие. Здесь рекомендовались разные формы коллективной работы.

Метод «соотнесенности с историей искусства» был основан на биогенетической и социогенетической теории развития. Автором такого подхода в художественной педагогике выступил Ф. И. Шмит, проводивший параллель между развитием детского рисунка и развитием мирового искусства. Он сопоставлял отдельные исторические эпохи со «стадиями» возрастного развития рисования у детей и настоятельно рекомендовал педагогам соотносить учебный материал из истории искусства и учебные задачи в детских занятиях рисовальной деятельностью с точностью до периодов, фаз и секунд. Такой метод широко использовался во многих школах, особенно на Украине[2].

Энтузиастом создания новой системы эстетического воспитания был А. В. Бакушинский — крупный искусствовед и основоположник научной школы по изучению художественного творчества детей

---

[1] *Пунин Н. Н.* Первый цикл лекций, читанных на краткосрочных курсах для учителей рисования. С. 9 — 10.

[2] См.: *Шмит Ф. И.* Искусство. Разд. III. Новые наблюдения в области изучения детского рисунка.

и подростков. Вместе с большой группой педагогов-художников он разрабатывал эту систему на принципах учета возрастных психофизиологических особенностей жизни ребенка и культивирования свободного творчества детей. «Следует предоставить, — писал он, — полную свободу детскому художественному воображению, детской художественной воле».[1] Задачей первостепенной важности он считал использование творческой активности ребенка для развития его внутреннего мира, для формирования эстетического вкуса и нравственных принципов, для расширения личного кругозора и культурной эрудиции. Овладение же умением грамотно изображать видимый мир необходимо лишь в качестве средства для решения задач творческого характера. Он призывал: «Путь воспитания предпочесть пути образования и последний безвозвратно подчинить первому». В связи с этим главную педагогическую задачу школьного учителя рисования он видел в развитии способности ребенка к восприятию жизни и творческому переосмыслению увиденного через собственную рисовальную деятельность. В процессе художественного воспитания следует стремиться к гармоничному единству сфер восприятия, творчества и знания у учащихся. А. Бакушинский указывал на воспитательное значение среды в художественном развитии ребенка и призывал педагогов к созданию «новой эстетической обстановки», к организации не принудительных, а свободных развивающих форм творческой деятельности, в ходе которых дети могли бы обрести социальные и художественные навыки. Знания при этом нужны не как цель, а как средство для развития.

Рекомендации А. Бакушинского были учтены Наркомпросом при составлении сборника «Художественное воспитание в школе I ступени» в качестве инструктивных материалов к составлению программ по рисованию в школе[2].

Новое в педагогическое осмысление детского рисования внесла гипотеза Л. С. Выготского, согласно которой воспитание и обучение ребенка должны быть «полезны» с психологической точки зрения и строиться с учетом интересов и опыта ребенка. Обучение должно идти впереди развития и ориентироваться на цель развития ребенка, а само развитие личности, указывал ученый, происходит в процессе деятельности. Главной целью творческого обучения ребенка искусству он назвал развитие способности к творческой обработке действительности, обучение не только техническим навы-

[1] *Бакушинский А. В.* Художественное творчество и воспитание. С. 160.

[2] См.: Художественное воспитание в школе I ступени: Сб. научно-педагогической секции ГУСа (Государственного учебного совета).

кам, но «чувству самого искусства». Вопрос о природе детского рисования включался им в общую проблематику развития знаковых форм сознания ребенка. Л. Выготский настоятельно подчеркивал социальную природу знака. В этом смысле он предлагал рассматривать любой рисунок как знак в системе социальной коммуникации, а овладение рисованием — как усвоение ребенком одного из видов социальной знаковой деятельности. Он указывал на то, что детское рисование как творческий процесс не может развиваться только естественным путем, что психическая регуляция изобразительной деятельности осуществляется при помощи психических действий, характерных для человека, которые должны быть пережиты и присвоены ребенком. Детская изобразительная деятельность, как и все высшие психические функции, не может быть адекватно понята без социологического изучения, без признания ее продуктом социального развития ребенка[1].

1920-е и начало 1930-х гг. ознаменовались множеством экспериментов в области художественной педагогики, поиском новых методических систем и форм обучения. Но вскоре стало очевидно, что при методе «свободного рисования» если и происходит заметное развитие, то у детей младшего школьного возраста, а при взрослении им становятся все более необходимы новые знания и умения в изображении реальных объектов, которых педагоги зачастую не могли им дать. Многие дети переставали рисовать и переключались на другие виды деятельности, а наиболее одаренные испытывали затруднения в совершенствовании своего рисования.

В 1930-е гг. разнонаправленным исканиям в области художественной педагогики был положен конец. Идеологическое руководство образованием и всей культурной жизнью страны стало осуществляться через Постановления ЦК ВКП (б). «Начиная с 1931 г., во всех партийных документах подчеркивалось, что процесс обучения в школе должен строиться на основе принципов коммунистической идейности и диалектико-материалистического подхода к объяснению явлений окружающего мира ...», что биогенетическая концепция природы художественного творчества и идеи «свободного рисования» имеют буржуазный характер, что формализм в искусстве и в педагогике осуждаются как враждебные идеям социалистической культуры[2]. Искусство должно было служить борьбе за

---

[1] См.: *Выготский Л. С.* Умственное развитие детей в процессе обучения; *Он же.* Воображение и творчество в детском возрасте.

[2] См: *Ростовцев Н. Н.* История методов обучения рисованию. Русская и советская школы рисунка. С. 191.

социализм, а педагогика решать задачи коммунистического воспитания. Вновь в школьные программы был возвращен принцип академического, начально-профессионального обучения рисунку, вновь утверждалась ведущая роль учителя в занятиях изобразительной деятельностью.

Эти позиции укреплялись и сохранялись в советской художественной педагогике в 1940—1950-е гг. В 1951 г. была издана книга Е. С. Кондахчана «Методика преподавания рисунка в средней школе»[1], которая стала для школьных учителей настольным пособием с четкими установками и правилами обучения изобразительной грамоте — реалистической передаче формы предметов, пропорций, объемности, светотени, перспективы.

Развитию детской изобразительной деятельности детей и взрослого руководства ею посвящены работы исследователей Н. П. Сакулиной[2], Е. Е. Рожковой[3], О. И. Галкиной[4]. В них отмечалась роль систематического руководства наблюдениями детей и влияние их на уточнение графических образов в рисунках дошкольников (Н. Сакулина); освещалось влияние рисования с натуры на рисование по представлению у подростков (Е. Рожкова); рассматривалась психология детского рисования и психология обучения рисунку (О. Галкина).

Как отмечалось ранее, в 1950—1960-е гг. активизировались психологические исследования в области изучения природы художественного творчества и особенностей детского рисования. Труды психологов Н. Н. Волкова, Е. И. Игнатьева, В. И. Киреенко внесли существенные уточнения в понимание психофизиологических основ рисования детей и особых способностей к изобразительной деятельности.

Однако система школьных занятий рисованием в эти годы находилась в явном кризисе. Уровень школьных занятий рисованием, сведенных министерскими программами до 1-го урока в неделю и не учитывающих возрастных и индивидуальных особенностей и интересов детей, а также неудовлетворительные результаты такого образования волновали общественность. В печати, в обсуждениях на съездах художников все чаще стали звучать не только отрицательные оценки сложившегося положения в школьном художест-

---

[1] См.: *Кондахчан Е. С.* Методика преподавания рисунка в средней школе.

[2] См.: *Сакулина Н. П.* Роль наблюдения в развитии детского рисунка // Известия АПН РСФСР. М., 1947. Вып. 11.

[3] См.: *Рожкова Е. Е.* Рисование по памяти//Там же.

[4] См.: *Галкина О. И.* Обучение рисованию в начальной школе. М., 1953.

венном образовании, но и призывы к разработке новых программ, которые сделали бы занятия искусством личностно-развивающими на протяжении всех лет школьного обучения.

В 1960—1980-е гг. развернулась борьба между сторонниками разных позиций в оценке основ, целей и ценностей художественного образования. В школьных программах для занятий рисованием главенствовал *учебно-профессиональный* подход. Целью таких программ было научение детей основам изобразительной грамоты. Идеологами официального направления и создателями программ и учебников по рисованию для школ и детских садов, а также образовательных программ для педагогических вузов были В. С. Кузин, Н. Н. Ростовцев[1], Г. И. Орловский[2], Т. С. Комарова и др. Методическое содержание этих учебных программ нацелено на то, чтобы передать ученику признанную необходимой сумму изобразительных умений. Основой для работы педагогов на уроках рисования стала заимствованная у специальных художественных школ и адаптированная для повсеместного применения программа, в которой главным было рисование с натуры предметов и гипсов и овладение перспективным и иллюзорно-объемным рисунком через научение рисовальным приемам и геометрическим схемам. На таких уроках не учитывались индивидуальные творческие потребности, возможности и способности детей, не было обращения к детскому жизненному опыту, к детскому воображению и образному мышлению.

Специальная подготовка подростков к профессиональной изобразительной деятельности осуществлялась в средних художественных школах и училищах, а также на подготовительных курсах в художественных вузах.

Академический подход в обучении рисунку был необходим и методически правомерен для профессиональной подготовки художников (в вузах, художественных училищах и школах), но оказался плохо применим для занятий всех детей в общеобразовательных школах. Да и подготовка учителей в педагогических вузах и училищах для ведения курсов учебного рисования в школах и детских садах была сильно формализована. Не спасала и опора на специальные методические пособия, указания и образцы; скорее наоборот, это еще сильнее сковывало творчество педагогов и приводило к

---

[1] См.: *Ростовцев Н. Н.* История методов обучения рисованию. Русская и советская школы рисунка.

[2] См.: *Орловский Г. И.* О художественном образовании учителя рисования. Л., 1961.

одинаковости, стереотипам и «штампам» в детских рисунках. Рисование в школе оказалось строго регламентированным, формальным и в итоге лишенным художественно-творческого начала. Успешным считался ученик, обучаемый на подражании образцам, а не творческий ребенок. Вновь рисование в школе стало для детей неинтересным и нелюбимым предметом, образовательная и творческая результативность которого оказалась ничтожной.

Гораздо живее шло художественное развитие детей не на школьных уроках, а на занятиях в художественных студиях Домов пионеров и клубов. И причиной этого было не столько бóльшее количество студийных занятий по сравнению со школьными уроками рисования, сколько бóльшая творческая свобода педагогов. Педагогический опыт руководителей детских творческих студий — В. С. Щербакова, Г. В. Лабунской, Е. А. Афанасьевой (в Москве); С. Д. Левина, К. Г. Кардобовского, М. А. Гороховой, Т. М. Введенской (в Ленинграде) и др. — показал преимущество *развивающе-творческих* методов работы с детьми и стал отправной точкой для их комплексной разработки. Вокруг этой идеи стали объединяться педагоги-новаторы, которые стремились сделать занятия рисованием средством художественно-творческого и личностного развития детей, расширить общекультурный кругозор воспитанников.

В. С. Щербаков, Г. В. Лабунская и С. Д. Левин внесли большой вклад в научное исследование детского изобразительного творчества. Теоретическое наследие В. Щербакова было издано соратниками и учениками уже после его смерти и содержит ценные наблюдения и выводы об изобразительном творчестве подростков и методах организации студийной работы с ними[1]. Книга Г. Лабунской[2] знакомит с историей изучения феномена детского рисунка, с особенностями детского изобразительного творчества в соответствии с этапами возрастного развития, с отечественной и зарубежной педагогической практикой. В книге «Ваш ребенок рисует» С. Левин обстоятельно рассмотрел возрастную динамику развития детского рисунка с точки зрения психологического роста юных художников, описал типичные для детей способы овладения языком изобразительного искусства. Он делится своим видением и опытом художественного воспитания, отмечает, как важно для творческого развития детей знакомить их с разными изобразительными техника-

---

[1] См.: *Щербаков В. С.* Изобразительное искусство : Обучение и творчество. М., 1969.

[2] См.: *Лабунская Г. В.* Изобразительное творчество детей.

ми и выразительными средствами. «Наша цель — помочь понять детский рисунок как проявление потребности ребенка познать окружающий его мир, эстетически его освоить, вместе с тем и познать самого себя, выразить свои переживания, найти в рисунке средство общения с окружающими»[1]. Эта книга и по сей день не утратила своей ценности для педагогов и родителей в плане понимания природы детского изобразительного творчества и путей взаимодействия с рисующими детьми.

В эти же годы, наряду со студиями в Домах пионеров и в дворовых клубах, стали создаваться творческие кружки и студии при художественных музеях — Государственной Третьяковской галерее, Музее изобразительных искусств имени А. С. Пушкина (Москва), Государственном Эрмитаже (Ленинград), Художественном музее (Архангельск), Историческом музее (Казань) и др. Эти специфически-музейные студии напрямую решали задачи приобщения детей к искусству и их художественного развития в творчестве при непосредственном общении с оригинальными произведениями. Рисунки студийцев выгодно отличались на выставках детского творчества тематическим разнообразием, индивидуальной образностью и художественной выразительностью. Очевидное превосходство художественно-творческих качеств детских рисунков воспитанников студий перед школьными рисунками и явно неудовлетворительные результаты школьных занятий возбудили общественное движение за реорганизацию общеобразовательных программ обучения. Формировалось убеждение в необходимости кардинального изменения организации школьных занятий. Художественно-творческое развитие детей осмысливалось как важный фактор личностного развития ребенка и культурного становления молодого поколения. Возглавил это движение и масштабную исследовательскую работу художник Б. М. Неменский[2]. Он вместе с большой группой педагогов — школьных учителей и руководителей детских художественных студий — взялся за экспериментальную разработку концепции единой системы эстетического воспитания в школе. При этом анализировался позитивный опыт художественной педагогики в нашей стране и за рубежом. Разработчиками определялись уровень эстетического развития и объем художественных знаний, которыми должен обладать каждый окончивший общеобразовательную школу.

---

[1] *Левин С. Д.* Ваш ребенок рисует. М., 1979. С. 137.

[2] См.: *Неменский Б. М.* Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. М., 1981.

Шла работа над программами, формами, методами и учебными планами занятий рисованием на уроках во всех классах общеобразовательных школ, которые должны были обеспечить этот необходимый уровень. Их авторы были уверены, что *«ведущей для образовательной школы должна стать не профессиональная, а именно универсальная сторона человеческого опыта, заключенного в искусствах* (курсив Б. Неменского. — *О. Н.-К.*), и его передача»[1]. Опора здесь делалась на литературу, музыку и изобразительное искусство в их совокупности. «Знания в этих областях должны закрепляться в глубинной эмоциональной сфере ребенка — в чувствах, не оставаясь просто заученными, на поверхности сознания»[2].

Экспериментально-проблемной группой специалистов под руководством Б. Неменского была предложена принципиально новая структура (блоково-тематическая) интегрированной школьной образовательной программы «Изобразительное искусство и художественный труд», построенная на принципе теснейшей взаимосвязи «триады основ художественного мышления» — конструктивного, изобразительного и декоративного. Они хорошо осознаются и осваиваются детьми в их привычных занятиях и играх — постройках, изображении, украшении. Такая позиция позволяет использовать все виды художественной деятельности: рисование с натуры и по памяти, графику, реалистическую и декоративную живопись, иллюстрирование, лепку, декоративно-прикладное творчество, художественное конструирование. «Сквозная идея программы — связь искусства и жизни — пронизывает все уроки с первого до последнего класса. Уроки построены так, что требуют от педагога внимания *не только к практической художественной деятельности, но и к осмыслению этой деятельности в прочной связи со всей деятельностью искусств в человеческом обществе* (курсив Б. Неменского — *О. Н.-К.*)»[3]. На этой основе раскрывается связь искусства с жизнью, его участие в формировании среды человеческого общения, нравственно-эстетических позиций и идеалов, в оформлении и передаче их новым поколениям.

---

[1] См.: *Неменский Б. М.* Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. С. 75.

[2] Там же. С. 18.

[3] Там же. С. 90.

Эксперимент группы Б. Неменского ширился, концепция формировалась все более убедительно, постоянно действовал педагогический семинар под его руководством, новая программа стала осваиваться все большим числом школьных педагогов. Однако, поддерживаемая Союзом художников и Министерством культуры, она встречала сопротивление со стороны Министерства образования и Академии педагогических наук СССР.

Развернувшаяся на страницах газет, журналов, в специальных изданиях полемика о художественном и эстетическом образовании переходила в остро конфликтные формы политической борьбы[1].

В период 1980—2000-х гг. произошли коренные изменения в политической жизни и государственном устройстве России. Изменение социокультурных условий повлекло за собой переосмысление задач воспитания и принципов образования молодого поколения граждан. На смену жесткому государственному идеологическому руководству пришла пора плюрализма и терпимости к разным позициям и мнениям, открытости к экспериментам и поискам новых методов. Изменился и менталитет министерских чиновников. Министерством образования Российской Федерации теперь предлагаются разные, порой альтернативные программы занятий изобразительным искусством в школе, например: «Изобразительное искусство» для 1—9-х классов (авторский коллектив под руководством В. С. Кузина); «Изобразительное искусство и художественный труд» для 1—9-х классов (авторский коллектив под руководством Б. М. Неменского); программа «Изобразительное искусство. Основы архитектурной композиции и дизайна» для 1—9-х классов (С. А. Полищук); «Основы народного и декоративно-прикладного искусства» для 1—8-х классов (Т. Я. Шпикалова) и др.[2]

Таким образом, в настоящее время сложились благоприятные условия для научно-методической и практической деятельности в области художественной педагогики. Продолжается поиск способов гармонизации процессов эстетического развития, художественного образования и культурного воспитания ребенка в соответствии с направлениями образовательных систем и требованиями современной жизни.

---

[1] См.: *Жукова А.* Оранжевый лев: Заметки об эстетическом воспитании в США. М., 1971; *Мелик-Пашаев А. А.* Педагогика искусства и творческие способности и др.

[2] См.: Программно-методические материалы. Изобразительное искусство. Начальная школа: Сб./Сост. В. С. Кузин. М., 2001; Программно-методические материалы. Изобразительное искусство : 5 — 9 классы/Сост. В. С. Кузин. М., 2001.

1.3. Искусствоведческий аспект

На выставках детского рисунка, всегда проходящих очень оживленно и радостно, зрителей привлекает оригинальность образного мышления детей, их свобода в использовании изобразительных средств, выразительность форм и цветовая яркость изображений, необычность композиционных решений. Этим восторгаются многие взрослые художники. Однако до сих пор в серьезной искусствоведческой литературе исследованию детского рисования уделялось меньше всего внимания.

В книге «Дети-художники» К. Риччи стремился подчеркнуть эстетическую природу детского восприятия: «Чувство прекрасного у ребенка, — писал он, — конечно, менее развито, чем у взрослых, но по этому самому оно "чище" и "непосредственнее"», и «пробуждается в человеке довольно рано, потому что оно не требует большого духовного развития», но само способствует этому развитию[1]. Таким образом, он не рассматривал детские рисунки в аспекте их художественных качеств.

Английский исследователь детского творчества Дж. Сёлли полагал, что элементы художественной ценности можно найти лишь в рисунках детей старше 10-ти лет[2]. Вслед за ним целый ряд ученых был склонен соотносить детское творчество с низшими формами в развитии мирового изобразительного искусства. Среди художников и художественных критиков с этим многие не соглашались, поскольку находили в детском творчестве немало достойного восхищения и видели в нем чистейшие откровения и наиболее выразительные формы проявления человеческого духа.

Воспитанные в традициях реалистически-подобных форм искусства, люди обычно считают главным достижением в нем точность воспроизведения в изображении реалий действительности. С этой точки зрения в детских рисунках, вследствие их несовершенства, не усматривали художественных достоинств. Но в XIX—XX вв. постепенно пробивало себе дорогу новое художественное видение, в рамках которого предпочтение отдавалось *выразительности* произведения по сравнению с его *изобразительностью*. При таком подходе менялись критерии в искусстве, что, помимо прочего, позволило увидеть и оценить художественное своеобразие детских рисунков: их образную выразительность, искреннюю эмоциональность, живость и оригинальность рисуночного языка, яркий и гар-

---

[1] См.: *Риччи К.* Дети-художники. С. 64 — 65.

[2] См.: *Сёлли Д.* Педагогическая психология.

моничный колорит. Особенно заинтересовались этими качествами сами художники, в среде которых детское рисование стало предметом для восхищения и подражания.

В своей творческой эволюции А. Матисс, П. Гоген, П. Клее, П. Пикассо, М. Шагал, Ж. Брак, А. Миро, Р. Дюфи, Ф. Леже и др. испытали обаяние детского рисунка и пытались почерпнуть вдохновение из чистого источника детского творчества. Так, живопись «фовистов» (первая выставка — в парижском Салоне в 1905 г.) отличала необычайная яркость цвета и нарочитая упрощенность формы, что роднило их с детскими рисунками. П. Клее восторгался детскими рисунками и сам начал работать в «детском стиле», изображая людей так, как их обычно изображают дети. Что касается Р. Дюфи, то он «построил свой стиль на несовпадении интенсивного цветового пятна и контура, как это имеет место в примитивном искусстве или рисунках детей»[1].

Члены художественного объединения «Синий всадник», основанного в Мюнхене в 1911 г., — В. В. Кандинский, Ф. Марк, Г. Мюнтер — особое значение придавали цвету, его выразительности, красоте и символичности цветовых сочетаний. Они коллекционировали детские рисунки, покорившие их «внутренним звучанием предметов» и «огромной неосознанной силой». В. Кандинский настойчиво указывал на значение детского рисования для развития нового искусства (к деятелям которого он причислял и себя) и ратовал за возвращение к детским ощущениям в творчестве. В альманахе «Синий всадник» (1912 г.) он опубликовал ряд рисунков детей с целью противопоставить их выразительность устаревшим формам «профессионального» академического искусства.

Развитие живописи в России в начале XX в. шло по разным художественным направлениям. И некоторые русские художники также открыли для себя в детских рисунках источник эстетических переживаний, а в самом отношении детей к рисованию — творческий метод выразительности. В первую очередь это сказалось на творчестве Н. С. Гончаровой и М. Ф. Ларионова. В 1905— 1913 гг. они увлекались примитивным искусством и коллекционировали восточные, кавказские народные картинки и русский лубок. Их работы этого периода имеют нарочитое сходство с детским и по наивной простоте и выразительности изображаемых человеческих фигур, по лаконизму и символичности цвета. Объясняя свою приверженность к примитивизму, М. Ларионов вспоминал: «Вот... задача, которую я поставил себе в семь лет: не забыть человеческих ощущений детст-

[1] *Власов В. Г.* Стили в искусстве: Словарь имен. СПб., 1996. Т. 2. С. 335.

ва... Я видел разницу чувств взрослых и детей, отсюда возникла эта мысль»[1].

В 1913 г. в манифесте о новой «религии художников» — «Нео-примитивизме» — художник А. В. Шевченко объяснял истоки провозглашаемого им направления: «В нем в большой степени отразился Восток, напр., в трактовке, в традициях, да, но и свое, национальное Искусство в нем играет не последнюю роль, так же, как и детское творчество, этот единственный в своем роде, всегда глубокий и подлинный примитив...»[2].

На выставке «Мишень» в 1913 г. рядом с произведениями авангардистов художников экспонировались детские рисунки из собрания А. В. Шевченко и Н. Д. Виноградова; тем самым выказывалось особое отношение к произведениям детского творчества и проводились аналогии с искусством взрослых мастеров. В 1916 г. по инициативе художественного критика Я. А. Тугендхольда была организована выставка детских рисунков с целью показать художественной общественности Москвы эстетическую ценность детского изобразительного творчества как особого вида «примитивного искусства». Известный художник и критик А. Н. Бенуа полагал, что пристальное изучение детского искусства может открыть взрослым многое из самой сути художественного творчества[3].

Историк искусства Н. Н. Пунин указывал на возможную предопределяющую роль детского творчества в развитии изобразительного искусства в целом: «... В отношении детей будьте елико возможно осторожны, ибо никто, даже из лучших художников, лучших техников, гениальных мастеров не знает, где лежит путь будущего искусства и в какой степени творчество ребенка не есть вещее пророчество. Очень часто случается, что именно дети в самом раннем периоде своего развития находили те художественные формы, которые спустя 5—10 лет становились действительным этапом нашей художественной жизни... Кто из Вас видел ранние детские рисунки, тот отлично знает, какое своеобразное, какое, может быть, дикое и неожиданное впечатление они производят. Но именно это своеобразие, эта дикость, эта неожиданность —

---

[1] Цит. по: Михаил Ларионов — Наталья Гончарова. Шедевры из парижского наследия. Живопись : Каталог выставки. М., 1999. С. 185.

[2] Михаил Ларионов, Наталья Гончарова, Александр Шевченко. Об искусстве. Л., 1989. С. 63.

[3] См.: *Бенуа А. Н.* Художественное творчество детей : Прил. к книге «Наш журнал». Пг., 1916.

то лучшее, что создает новые художественные школы, что двигает искусство»[1].

С 1920-х гг. на фоне борьбы разных направлений в художественном образовании детей в Советской России развернулась полемика о том, «искусство» или «не искусство» детское творчество. Но в теоретических баталиях оперировали разными определениями феномена «искусство», и вскоре разбор искусствоведческих проблем стал приобретать политическую окраску. Завоевавшая к 1930-м гг. господство марксистско-ленинская эстетика объявляла искусство специфической формой общественного сознания и человеческой деятельности по отражению реальной жизни в художественных формах, развитие которых обусловлено изменениями в социально-экономической сфере общественного бытия. При этом высший эстетический идеал воплощен в мировоззрении рабочего класса, борющегося за коммунистическое переустройство общества. Принцип «самоценности» и «абсолютности» искусства оказался несовместим с принципом «идейности» и «партийности» в искусстве и объявлен идеалистическим, буржуазным, враждебным создаваемой социалистической культуре и обществу[2].

Надо также отметить, что сторонники идей социалистического реализма — как художники, так и искусствоведы — не воспринимали детское творчество всерьез, ибо на данной возрастной ступени недоступны высшие достижения изобразительного мастерства. Поскольку наивное творчество детей не может предоставить примеров такого мастерства, как у взрослых художников, то и относиться к нему и судить о нем как об искусстве нельзя. Такая методологическая установка надолго задержала искусствоведческое исследование произведений детского творчества.

С течением времени по этому вопросу стали высказываться мнения и с других позиций. Много лет работавший с творческими детьми педагог-художник С. Д. Левин утверждал: «Детский рисунок — искусство», так как «выразительность детского рисунка (как и всякого произведения искусства) возбуждает у зрителя сопереживание, эстетические эмоции, то есть собственно то, ради чего и создаются эти произведения, ради чего и существует искусство»[3]. Он отмечал силу творческой интуиции детей, которая является важной в искусстве и науке, смелость детского воображения, эмоциональ-

---

[1] *Пунин Н. Н.* Первый цикл лекций, читанных на краткосрочных курсах для учителей рисования. С. 9.

[2] См., напр.: Философский словарь/Под ред. М. М. Розенталя. М., 1972. С. 155—156.

[3] *Левин С. Д.* Ваш ребенок рисует. М., 1980. С. 137.

ность и оптимизм детского творчества, художественную ценность детских рисунков.

О детском рисовании как о специфическом способе художественной интерпретации действительности и искусства писал в 2001 г. доктор искусствоведения С. А. Даниэль: «Выразительность — таков венец, высшая ценность искусства. И в этом отношении дети вполне могут поспорить со взрослыми мастерами. Не случайно крупные художники XX века, будь то Анри Матисс или Владимир Фаворский, с глубоким вниманием (а иногда чуть ли не с завистью) относились к детскому творчеству. Есть некая загадка в том, что образные открытия раннего возраста оказываются недоступными повзрослевшему художнику, что умение и даже мастерство не заменяют силу детской интуиции. Может быть, это обстоятельство убедит родителей бережнее хранить изобразительные опыты детей, а моих коллег-искусствоведов — обратиться к их систематическому изучению как особого предмета истории искусства»[1]. В образах и композиции рисунков, формах и колорите выражается содержание внутренней жизни ребенка, его мироощущение, чувства и мысли.

2. ИСТОРИЯ КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЯ ДЕТСКИХ РИСУНКОВ

Коллекционирование продуктов детского художественного творчества началось одновременно с возникновением специального интереса к нему. В отличие от традиционного собирания предметов искусства, нередко следующего моде и проникнутого меркантильным духом, оно строилось на бескорыстной основе и было свободно как от конъюнктурных оценок произведений, так и от необходимости следовать чисто художественным критериям при их отборе и систематизации. Сначала оно было связано с научно-художественными интересами отдельных исследователей — педагогов, психологов, этнографов, историков искусства. Характер и состав коллекции зависел, прежде всего, от личных предпочтений и профессиональной позиции самого собирателя, непосредственно отражавшихся на ее целях и принципах.

Среди наиболее значительных коллекций детских рисунков в Европе в начале XX в. можно назвать собрания К. Риччи (Болонья); К. Лампрехта и З. Левенштейна (Лейпциг); Г. Кершенштей-

[1] *Даниэль С. А.* Гена Обатнин. Автопортрет в постели//Автобус. 2001. № 1. С. 19.

нера (Мюнхен); В. Штерна и Липпмана (Берлин); Клапареда (Женева); Надя (Будапешт); Скойтена (Антверпен) и многие другие. Их содержание и направленность были различными. Некоторые имели сугубо научный характер, иные были любительскими — в виде семейного архива, собрания красивых и выразительных детских работ «для эстетического удовольствия», или хранились «как память о времени и событиях» и т. д.

Заинтересовавшись творчеством детей и предполагая в нем коренное сходство с начальными опытами в изобразительном искусстве древних людей, К. Риччи в 1883 г. приступил к собиранию рисунков детей своих друзей и знакомых, и через пять месяцев их уже имелось у него около сотни. После обращения К. Риччи в народные школы коллекция значительно увеличилась и ее рост ускорился. От известного художественного критика А. Вентури, собиравшего ранее детские рисунки, он получил в дар еще 250 произведений. Коллекция пластических работ пополнилась за счет творчества детей, живших на территории двух гончарных фабрик и занимавшихся лепкой из глины. Все это послужило К. Риччи материалом для аналитического исследования, на основании которого он сделал ряд важных выводов о природе и особенностях детского изобразительного творчества.

Огромную коллекцию детских рисунков составил известный немецкий исследователь детского творчества Г. Кершенштейнер. Она являла собой стройную систему, отвечающую научным принципам, которых придерживался ученый, и служила убедительной иллюстрацией его теории развития детского изобразительного творчества.

В России увлечение коллекционированием детских рисунков распространилось примерно в это же время. Так, принадлежавшая В. С. Воронову — известному специалисту по русскому народному искусству, одновременно преподававшему рисование детям, коллекция школьных рисунков создавалась с 1914 г., и к 1919 г. насчитывала 1600 произведений. Ее составитель, тонко чувствуя природу народного творчества, отмечал его коренную близость к детскому рисованию. Он доказывал эстетическую значимость детского рисунка и считал его «самодовлеющей, самостоятельной областью искусства — свежего, благоухающего, глубокого»[1].

В 1919 г. В. С. Воронов передал свою коллекцию в Исторический музей, будучи уверен в эстетической и документальной ценности этого материала. Примерно три четверти собрания составляли

[1] *Воронов В. С.* По поводу выставки «Детское творчество» // Вестник воспитания. 1916. № 4. С. 108.

рисунки, посвященные Первой мировой войне, остальные относились к революционным 1917—1918 гг. В такие эпохи исторических потрясений дети чутко реагируют на происходящее и со всей силой и искренностью детских переживаний отражают в рисунках наиболее волнующие общество моменты и события. Непосредственность выраженного в детских рисунках отношения делает их правдивыми историческими свидетельствами.

Как мы уже упоминали выше, произведения детского творчества привлекали внимание этнографов, изучавших культуру «примитивных» народов Африки, Востока, Сибири. В частности, Русское географическое общество организовывало этнографические экспедиции, которым рекомендовалось, наряду с памятниками народного быта и искусства, собирать детские рисунки представителей разных народностей. Так, в первые десятилетия XX в. были собраны интересные коллекции рисунков туземцев — взрослых и детей, с целью изучения их этнических особенностей. Они хранились в Русском этнографическом музее, в Музее этнографии и антропологии Академии наук, в Румянцевском музее, в некоторых сибирских музеях. Материалы из этих коллекций с особым интересом изучались представителями биогенетической теории для доказательства того, что ребенок в онтогенезе рисовальной деятельности проходит те же стадии, что человеческое искусство в филогенезе.

П. П. Хороших, проводивший по заданию Иркутского научного музея и Восточно-Сибирского отдела Географического общества этнологические исследования среди туземных народов Сибири, издал в 1925 г. брошюру «Об изучении детских рисунков туземных племен Сибири». В ней приводятся подробные методические рекомендации по сбору и комплектации коллекций детских рисунков, а также по проведению занятий рисованием с детьми на местах. Например, для получения объективного материала исследователь предлагает: «Во время занятий необходимо оберегать детей от вмешательства взрослых в их творчество, не допускать заимствования детьми форм, сюжетов и т. д. из каких-нибудь иллюстрированных изданий, проследить, в каких условиях проходит воспитание детей и в какой мере условия жизни детей мешают или благоприятствуют правильности занятий рисованием... Интересно было бы проследить, к каким средствам иногда прибегают дети, будучи лишены возможности иметь необходимые рисовальные принадлежности — карандаш, бумагу и пр. Не применяются ли в подобных случаях детьми в качестве рисовального материала какие-либо вещества, приготовляемые ими самими (например, известь, кирпич, древесный уголь и т. д.) Крайне интересно было бы проследить, при охоте на

каких зверей и птиц дети принимают непосредственное участие; в чем выражается участие детей в охоте или промысле, любят ли это дети или избегают, и как отражается это явление в их рисунках... Затем следует остановиться на следующих вопросах: проявляют ли дети интерес к иллюстративному рисованию, и установить, насколько дети способны передать в своих рисунках отдельные сцены из туземного фольклора (сказки, легенды, предания)... Следует также уделить внимание вопросу о детской орнаментике. Этот вид художественного творчества детей еще мало привлекал внимание исследователей, между тем склонность детей к орнаментике очевидна. При изучении этого вопроса крайне желательно проследить, обладают ли дети способностью орнаментивно украшать тот или иной рисунок или предмет вообще, с каким интересом они это делают и откуда дети черпают орнаментальные формы (заимствуют ли они их из природы, или это продукт личного творчества)... Не наблюдается ли, что художественные формы передаются от старших молодому поколению и что родители знакомят своих детей со старинными художественными формами, переходящими из рода в род. Строго ли соблюдается это детьми и допускаются ли ими какие уклонения, добавления, стилизации и т. д. ... Проследить развитие орнаментики необходимо в отношении детей обоего пола и постараться отметить разницу во вкусах, развитии и т. д. ... Обратить внимание, в какой мере проявляются в рисунках детей элементы юмора и насмешки и т. д. ... Отметить на каждом рисунке возраст детей. Что рисовано с натуры, что по памяти, что на заданную тему, что по выбору самих детей... Помимо дневника наблюдений, необходимо приложить сведения общего характера. Фамилия, имя и отчество собирателя, его адрес... Время сбора рисунков (год, месяц, число). Продолжительность сборов. Местность, где производился сбор рисунков (наименование улуса, поселка, стана, урочища, на какой реке, у какого озера и т. д.)... Национальность населения. Занятие населения (скотоводство, рыболовство, оленеводство, земледелие, охота и т. д.). Преобладающая форма хозяйства. Образ жизни (кочевой, оседлый, бродячий)... Отметить на каждом рисунке возраст детей. Что рисовано с натуры, что по памяти, что на заданную тему, что по выбору самих детей»[1].

Эти рекомендации показывают цель коллекционирования и его методы, а также значение, которое придавалось исследователями

[1] *Хороших П. П.* Об изучении детских рисунков туземных племен Сибири. Иркутск, 1925. С. 10—15.

среде воспитания детей и ее влиянию на их изобразительное творчество.

Теми же принципами руководствовался в своей деятельности А. В. Бакушинский, создавший в 1921 г. в Государственной Академии художественных наук (ГАХН) комиссию по изучению примитивного искусства в проявлениях родового и индивидуального творчества (в 1927 г. преобразована в Кабинет по изучению примитивного искусства и детского творчества при Физико-психологическом отделении ГАХН). В эти годы он и его коллеги собрали уникальную коллекцию детских рисунков (свыше 20 000 экземпляров) и вещей детского художественно-производственного творчества. «Методика исследований Бакушинского отражает характер систематизации детских рисунков — содержание аннотаций, объединение в подборки, их последовательность. Детские рисунки собирались в соответствии со специальными исследовательскими проблемами Бакушинского и его коллег: родовое начало в детском творчестве; особенности индивидуального развития; роль педагога в художественном развитии ребенка; произведения, отражающие художественно-производственную деятельность в традициях современного и народного декоративно-прикладного искусства и т. п. Существовала и более тонкая градация проблем художественно-образных: изображение пространства, человека, движения, статики, формы, объема и т. п. — соответствующая проблематике методологического уровня, объединявшей исследовательскую работу Академии художественных наук с целью изучения природы всех видов искусства. Бакушинским учитывались пол, раса, национальность, семья, воздействие общественной среды»[1].

После преобразования Кабинета ГАХН в Изобразительный отдел Центрального дома художественного воспитания детей (ЦДХВД) в его коллекцию поступали экспонаты с проходивших в эти годы выставок детского творчества. Знаменательной была выставка «Детское творчество», организованная в 1926 г. Главсоцвосом. Экспозиция выставки показывала эволюцию детского *изобразительного*, *художественно-производственного* и *орнаментально-декоративного* творчества от дошкольного до юношеского возраста.

После состоявшейся в 1934 г. в Москве в Музее изобразительных искусств первой Международной выставки детского рисунка в коллекцию ЦДХВД поступили рисунки детей из всех республик Со-

[1] *Фомина Н. Н.* История уникальной коллекции детского рисунка : 200-летию А. С. Пушкина посвящается : Альбом. М., 2000. С. 9.

ветского союза и из 15-ти зарубежных стран (США, Франции, Турции, Польши, Англии, Германии, Японии, Финляндии, Австрии, Швеции и др.). При обсуждении выставки в Союзе художников по предложению Д. П. Штеренберга, В. Е. Татлина, И. Фрих-Хара, В. А. Фаворского было принято решение о создании Музея детского творчества на базе собранных в ходе ее подготовки художественных материалов. Открытый благодаря усилиям Г. В. Лабунской, музей просуществовал с 1934-го по 1937-й гг. Его коллекция достигла 200 000 единиц хранения, он стал центром творческого общения художников-педагогов, детей, родителей и всех заинтересованных людей.

Позже коллекция Музея детского творчества была унаследована НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук и значительно приумножилась в последующие годы в соответствии с методологией, разработанной А. Бакушинским. Объектом коллекционирования являлись уже не только отдельные произведения юных художников, но и собрания работ, созданных детьми под руководством конкретных педагогов; целью этого было выяснение эффективности применения различных педагогических методик.

В эти годы происходило активное формирование фондов детских работ в школах, студиях, Домах пионеров и даже в исторических и художественных музеях.

В Музее истории города Ленинграда бережно хранится коллекция детских рисунков, созданных в 1941—1943 гг. в условиях жестокой блокады и мужественной обороны города. Там же находятся и периодически экспонируются рисунки детей — учеников С. Д. Левина с 1930-х по 1970-е гг. Они воспринимаются сегодня как живые свидетельства детских переживаний тех лет.

Начиная с 1958 г. в залах Государственного Русского музея, по инициативе ленинградских педагогов и при заинтересованной поддержке его директора В. А. Пушкарева, стали регулярно устраиваться выставки детских рисунков: общегородские, всесоюзные, международные. С этих выставок производился отбор произведений в Фонд детского творчества, комплектованием которого занимались сотрудники ГРМ В. В. Добровольская и Р. А. Гельман. В отборочную комиссию в разные годы входили известные искусствоведы Е. Ф. Ковтун, Л. В. Мочалов, художники Е. Е. Моисеенко, А. А. Мыльников, З. П. Аршакуни, В. Г. Траугот, Н. Е. Чарушин и др. Сотрудники ГРМ не только пополняли коллекции данного Фонда, но и проводили большую выставочную работу, организуя из его материалов тематические выездные выставки и содействуя уст-

роению подобных выставок в Русском музее из других городов и стран.

В настоящее время Фонд детского творчества ГРМ представляет собой ретроспективную коллекцию, состоящую из произведений детей России и зарубежных стран, выполненных ими в возрасте от 2-х до 17-ти лет. Временнóй диапазон собрания обширен и охватывает весь XX в. Фонд постоянно пополняется современными произведениями детей, а также принесенными в дар рисунками прежних лет. На основе его материалов ведется активная выставочная, просветительская, методическая и научно-исследовательская работа.

В 1970 г. по инициативе искусствоведов Ж. Агамирян и Г. Игитяна в г. Ереване была создана первая в СССР Детская картинная галерея (ДКГ) — открытый детский музей с функциями эстетического, творческого и педагогического центра[1]. Главные цели деятельности ДКГ были: активизация детского художественного творчества, развитие художественного восприятия детей, формирование их мировоззрения и культуры. За первое пятилетие работы Ереванской ДКГ в ее залах было продемонстрировано около 90 выставок — персональных, групповых, школьных, республиканских, международных. Галерея занималась комплектованием собственных фондов, из материалов которых формировались выездные выставки для показа в других городах и республиках СССР и за рубежом.

Опыт Ереванской ДКГ явился убедительным примером, и вскоре в других городах также приступили к созданию галерей и музеев детского творчества. Особенно этот процесс активизировался в конце 1980—1990-е гг., когда были основаны: Краевая детская картинная галерея в г. Владивостоке; Детская картинная галерея в г. Магнитогорске; Галерея детского творчества (Филиал Ростовского областного музея изобразительных искусств); Муниципальная детская галерея «Поллукс» в г. Зеленограде и др. Они не только собирают детские рисунки, но организуют выставки, издают репродукции детских произведений, проводят семинары и конференции для педагогов с привлечением специалистов по проблемам детского творчества.

Сегодня идея коллекционирования и пропаганды детского художественного творчества обретает новые формы. Детские кар-

---

[1] См.: *Агамирян Ж.* Детская картинная галерея. Ереванский опыт работы с детьми. М., 1979.

тинные галереи создаются в виртуальном пространстве, в сети Интернет. Таковы, например, Галерея детского рисунка «Дети в Интернете» (http://www.park.ru/gallery); Галерея детского рисунка «Краски Земли» (http://www.school.net.ru/krasky/); Международная детская Интернет-галерея (www.uic.ssu.samara.ru/ /~ chgal/); Интернет-галерея детского рисунка (http://rndavia.ru/ gallery) и др.

Возможности сети Интернет позволяют детям включаться в различные международные программы (например, «Мир творчества без границ»), больше узнавать о творчестве других детей, а педагогам и специалистам — обмениваться нужной информацией.

ВЫВОДЫ

1. Детское рисование вызывало к себе различное отношение со стороны взрослых в разные эпохи человеческой истории, и его значение для становления личности длительное время недооценивалось.

2. Научное изучение детского рисунка — особого феномена детского творчества, изобразительного искусства и культуры — имеет свою историческую традицию и ряд направлений. Многомерность предмета исследования делает необходимым выделение в нем нескольких аспектов — психологического, педагогического, искусствоведческого.

3. Детское художественное творчество стало предметом коллекционирования, преследующим, наряду с общими, различные специальные цели и задачи в зависимости от своего профиля (культурологического, искусствоведческого, социального, педагогического, психологического, арттерапевтического и т. д.). Эти коллекции являются замечательными собраниями художественных произведений детского творчества и ценнейшим материалом для научно-исследовательской работы.

Вопросы

1. Когда и почему возник интерес к изучению детских рисунков?

2. Какие исследователи внесли свой вклад (и какой) в изучение феномена детского рисования?

3. О чем «рассказывают» детские рисунки?

4. В чем особенности и содержание разных аспектов изучения детских рисунков?

5. Почему возникло коллекционирование детских рисунков и каковы его основы?

Литература

1. *Бакушинский А. В.* Исследования и статьи: Избр. искусствоведческие труды/Сост. Либерфорт И. А., Радзимовская Н. А. М., 1981.
2. Искусство детей/Под ред. О. М. Бескина. Л., 1935.
3. *Кершенштейнер Г.* Развитие художественного творчества ребенка/Под ред. С. А. Левитана. М., 1914.
4. *Лабунская Г. В.* Изобразительное творчество детей. М., 1965.
5. *Левин С. Д.* Ваш ребенок рисует. М., 1979.
6. *Мелик-Пашаев А. А.* Искусство и дети. М., 1969.
7. *Мухина В. С.* Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта. М., 1981.
8. *Неменский Б. М.* Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. М., 1981.
9. *Остер Д., Гоулд П.* Рисунок в психотерапии: Пер. с англ. М., 2001.
10. Программно-методические материалы: Изобразительное искусство. Начальная школа. М., 2001.
11. Программно-методические материалы: Изобразительное искусство. 5-9 классы. М., 2001.
12. *Риччи К.* Дети-художники/Пер. под ред. и с предисл. Л. Г. Оршанского. М., 1911.
13. *Ростовцев Н. Н.* История методов обучения рисованию. Зарубежная школа рисунка. М., 1981.
14. *Ростовцев Н. Н.* История методов обучения рисованию. Русская и советская школы рисунка. М., 1982.
15. *Шмит Ф. И.* Искусство. Л., 1926.

Глава II

ДЕТСКОЕ РИСОВАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

1. ПОЧЕМУ И ДЛЯ ЧЕГО ДЕТИ РИСУЮТ?

Мы отмечали особое отношение маленьких детей к рисованию. Что же делает его столь желанным для них?

Во-первых, оно *доступно*: рисовать можно чем угодно, на чем угодно и где угодно;

во-вторых, это деятельность, сопровождаемая активными *чувственными переживаниями*: волнуют образы и сюжеты, волнуют движения линий и изменчивость цвета, волнует и переживается все происходящее в рисунке, волнуют сами рисунки;

в-третьих, оно *познавательно,* ибо помогает разглядеть, узнать, уточнить, понять многое, да и показать в рисунке свои знания;

в-четвертых, оно *выразительно*: в рисунке можно многое выразить, и порою с меньшими трудностями, чем в словах (свои душевные волнения, фантазии, предчувствия, страхи, знания, суждения и др.);

в-пятых, рисование *продуктивно*: рисуешь, и обязательно что-то получается. Рисунок — это сделанная вещь. Можно нарисовать много рисунков, можно повесить их на стенку, подарить, отложить, вновь достать и рассматривать.

Рисование увлекательно, как игра. Сначала чистый лист бумаги, а после нескольких движений фломастером, карандашом или кистью с каплей краски происходят удивительные события: вдруг появляется «кто-то» или «что-то» и начинает «жить своей жизнью». И весь интерес здесь в том, что этот «кто-то» не сам живет и действует, а по воле маленького художника. Ощущение своей возможности управлять событиями очень важно для ребенка, потому что в настоящей жизни он еще не может ими управлять. Для того чтобы вновь и вновь почувствовать себя сильным, творчески свободным, ребенок и обращается к рисованию.

Нарисовать можно все, что захочется, что вспомнится, что придумается. И тогда воображаемое становится почти реальностью. Такое волшебство удивляет и завораживает. И чтобы опять пережить это чудо рождения нового мира из линий и красок на безликой плоской поверхности, ребенок вновь и вновь обращается к рисованию.

Но ребенок всегда чувствует, что рисование — это все-таки не сама реальность и что события происходят в рисунке не настоящие, а как бы «понарошку». Поэтому изображенное не страшно, не больно, не опасно для жизни. А если и страшно, то его можно победить, нарисовав что-то более сильное и грозное (может быть, даже себя самого — очень храбрым), или, на худой конец, закрасив или разорвав рисунок. И тогда таким радостным бывает преодоление собственного страха, своя победа над чудовищами или над противниками. Пережитое состояние разрядки — освобождения, удовлетворенности от победы также побуждает ребенка снова браться за карандаши и бумагу.

А как занимательно рисовать содержание своих мыслей и образы всего того, что знаешь: как живут и как двигаются люди и животные, какие бывают птицы, бабочки, цветы, деревья, какие существуют дома и машины, самолеты и корабли, как выглядят индейцы, клоуны, военные, как устроен космос и многое, многое другое. Интересно вспоминать, уточнять, изображать и убеждаться в своем знании.

Хорошо рисовать то, что знаешь, но еще интереснее самому придумывать, чего нет и до чего еще никто не додумался. Рисунок позволяет запечатлеть фантазии, с которыми можно бесконечно играть, вновь что-то придумывать и оживлять это в воображении и в новых рисунках.

И до чего захватывающе бывает следить за изменениями красок, «разводить цвета», любоваться их красотой. Яркие и нежные, пестрые и переливающиеся, веселые и мрачные — они так волнуют и меняют настроение. Ими же можно выразить свое настроение, если постараться подобрать похожие цвета. Это тоже очень увлекательно, и этим можно заниматься долго, пока не устанешь или пока не позовут кушать или спать.

Наконец, приятно показывать свои рисунки маме и слышать ее похвалу, и еще приятнее, когда мама показывает их гостям и гордится своем ребенком. А еще можно что-нибудь нарисовать в подарок бабушке и порадовать ее.

Итак, почему же дети рисуют? Да потому, что хочется, потому, что интересно, потому, что нравится. Для чего дети рисуют? Да для

того, чтобы занять себя интересным делом, чтобы создать что-то «свое» и «красивое», чтобы с этим играть и вступать в общение с другими людьми.

Мотивы и стимулы занятий детей рисованием многоразличны, но его главное значение в том, что в нем они обретают возможность для творческой деятельности. Рисунки, будучи ее вещественными продуктами, по-особому ценны в жизни ребенка. Процесс рисования с психологической точки зрения имеет двоякий характер: в нем реализуется — на идеальном уровне — направленность личности во внешний мир (через сам рисунок) и в то же время оказывается глубокое воздействие на внутренний мир самого человека (через его переживания и опыт).

Таким образом, детское рисовальное творчество является особым феноменом культуры. Имея свои объективные закономерности и периоды развития, оно служит действенным средством приобщения ребенка к духовным ценностям человечества и активно содействует формированию творчески деятельных качеств его личности.

2. ТВОРЧЕСКАЯ СТИХИЯ ДЕТСТВА

Вхождение человека в жизнь, адаптация[1] в ней, определение себя, своих возможностей и границ, осознание своей роли и значения в бытии невозможны без его внутренней и внешней активности, благодаря которой он постоянно открывает новое в действительности и в себе самом. В период детства процесс развития личности выражается в разносторонней деятельности ребенка по поиску способов взаимодействия с миром, имеющей спонтанно-творческий характер. От него все время требуется вступать в отношения со средой, осмыслять, принимать решения, действовать. От этого зависит его жизнеспособность: он должен *мочь* жить. Ребенок непрестанно совершает эти первично-творческие попытки, которые непроизвольны и жизненно необходимы. Ведущей потребностью его развития — физического, эмоционального, интеллектуального — является движение. Поэтому день ото дня он совершает все больше действий самого разного характера.

[1] Адаптация (от лат. adaptatio — приспособляю) — приспособление строения и функций организма к условиям существования. Адаптация *сенсорная* — приспособительное изменение чувствительности органов чувств в ответ на действие раздражителей. Адаптация *социальная* — процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды.

Среди действий, осуществляемых ребенком, наряду с непроизвольными сенсомоторными, большое значение имеют действия подражательные. Дети включаются в общую жизнь, копируя внешние формы действий и поведения окружающих. На основе подражательных движений, повторяющих манеры поведения взрослых, происходит освоение ими правил жизни и взаимоотношений с людьми, и прежде всего — в ролевых играх. В раннем детстве наблюдается стремительный рост активности и неутомимое желание пробовать себя в различных начинаниях, забавах, играх, делах. Дети непрестанно пытаются действовать, тянутся ко всему новому, стремятся к общению (бегут к людям, пытаются заговаривать, хотят во всем помогать).

Наиболее ярко проявляется в детском творческом стремлении человеческая способность и потребность в активном воздействии на окружающее. В играх и действиях, особенно комбинаторных, созидательных и проектирующих (то есть *творческих*), ребенок проявляет инициативу, испытывает заинтересованность в происходящих по его воле преобразованиях, проявляет изобретательность, наслаждается открытием нового. На тех же основаниях базируется предрасположенность детей к рисованию, лепке, конструированию.

Маленькие дети беспрестанно что-то говорят, играют, поют, строят, рисуют, фантазируют и т. д. Так они выражают то, что *чувствуют*, что *знают*, о чем *думают* и *мечтают*. Но одновременно с этим у них возникают новые чувства, обретаются новые знания, их влекут новые желания, и в результате вдруг получается что-то новое и неожиданное, создается нечто свое. Это и есть живое творчество и развитие ребенка в нем. В конечном счете, это приводит к обретению ребенком самостоятельности в осуществлении того или иного вида деятельности. Ощущение и осознание достигнутого доставляет ему удовлетворение и побуждает к дальнейшим действиям в плане познания и созидания нового.

Ребенок обладает особой мерой активности (гиперактивностью) в его деятельностных контактах с реальностью, а также *сензитивностью* (преобладанием чувственной стороны) и *синкретизмом* (целостностью, нерасчлененностью) ее восприятия. Эти особенности обеспечивают детям глубинное и в то же время обобщенное восприятие явлений действительности, в которой они живут и развиваются и под воздействием которой происходит их личностное формирование.

Богатая чувственность, данная человеку от природы и в детстве еще не скованная жизненным опытом, определяет непосредствен-

ное переживание ребенком происходящих с ним событий. Ребенку трудно осознавать и управлять жизненными ситуациями, он не может «увидеть» себя со стороны. Он всегда *весь* внутри события. Сильные и глубокие чувственные впечатления определяют содержание эмоциональной жизни ребенка и вызывают потребность выразить их во внешних реакциях и в каком-либо материале, способном передать его внутренние переживания. Ранние формы детского творчества, в которых воплощается эта потребность, имеют эстетическую природу и включают в себя пение, танец, словотворчество, рисование, лепку и лицедействие, осуществляемые в игровом контексте и на уровне свободной импровизации.

Художественное творчество доступно. Реализуясь в разнообразных формах, оно активизирует широкий спектр личностных ресурсов и возможностей человека, способствует его самораскрытию, дает силы для преодоления сомнений, препятствий, для решения внутренних и внешних проблем. В этом состоит его важное прикладное значение для людей любых профессий и возрастов, и особенно для детей. Занятия художественным творчеством очень благотворно сказываются на психическом развитии ребенка и общем процессе становления его личности. Творческий импульс служит катализатором деятельности душевных сил, восприятия и воображения, воли, мышления и всего сознания в целом.

Ребенок, движимый интересом к окружающему миру, в процессе освоения его пространства и знакомства с многообразием природных и культурных явлений смело экспериментирует с разными материалами, предметами, представлениями. Он проверяет свои наблюдения и познания в общении с другими людьми, стремится отстаивать собственное мнение и суждения и подыскивает для этого оригинальные «убедительные» аргументы. В нем вновь и вновь возникает потребность продуктировать свой жизненный опыт в творчестве. И порою вовсе не важна объективная ценность того продукта, который при этом создается. Для формирования личностных качеств важнее поисковая установка деятельности, проявление инициативы и изобретательности.

В детстве творческий акт реализуется в контексте игры — ведущего вида деятельности для этого возраста. Для нее характерно сплетение реального и воображаемого, эмоциональная окрашенность отношения к действию, непосредственные и сильные переживания происходящих в ее пространстве процессов. Для ребенка это имеет неоценимое значение в плане формирования основных психических функций и развертывания способностей личности.

Художественное творчество увеличивает пластичность психики ребенка, глубину и точность восприятия, гибкость мышления. В играх, рисунках, сказках, песнях, танцах происходит «вживание» ребенка в жизнь взрослых, приобщение к культурному наследию своего народа и созидание своего, нового. Там, где взрослые уделяют внимание детскому творчеству, проявляют заинтересованность и оказывают помощь в его организации, происходит более активное позитивное личностное развитие детей. При этом они переживают многие игровые и творческие ситуации как модели жизненных, проигрывают разнообразные роли, учатся соизмерять свою роль с другими, приобретают навыки общения и партнерства.

Как известно, творчество в жизни человека выступает в двух ипостасях — как *процесс* созидания и как *продукт* создания. Поэтому необходимо понимать, что *результаты* творческого процесса всегда многозначны и проявляются как в духовном, так и в материальном плане. В духовном плане важно, *что переживает* человек в процессе творчества, какие мысли и чувства его волнуют и как они *преобразуют* его внутренний мир, какие идеи *выражает* он в своих произведениях и как, в свою очередь, его произведения *действуют* на других людей, какие реакции в них вызывают, к каким поступкам побуждают. В материальном плане актуально то, какие качества имеют продукты творчества, какое значение они обретают в жизни людей, какое место занимают в окружающей среде.

Творческий процесс протекает во времени и пространстве и является составной частью жизненного пути человека. Психологи отмечают, что в детском творчестве неоценимо важен для личностного становления процесс внутреннего проживания совершаемого действия. Иногда его роль оказывается значительнее, чем реальный результат творческой деятельности. В жизни же часто бывает, что для педагогов и организаторов главное в творчестве детей — его внешний результат, а то, как протекает его процесс, что происходит с ребенком в это время, что он переживает и с чем выйдет с занятия, не столь важно. Между тем характер проживания каждого этапа творческого процесса определяет не только сиюминутное самочувствие, но формирует самосознание и самооценку ребенка и сильно влияет на его дальнейшую судьбу в психологическом и в социальном плане.

Творчество дисциплинирует, учит самоконтролю и служит средством развития внимания к собственным чувствам и мыслям. Накопленный опыт участия в творческом процессе позволяет детям перейти в деятельности от первоначального спонтанного сенсомотор-

ного участия в ней — к планированию и структурированию своих действий, открывает путь к саморегуляции личных настроений и поведения. Дети, занимающиеся художественным творчеством, обладают способностью лучше концентрировать свои силы и возможности для преодоления внутренних и внешних препятствий.

Творчество дает детям радость личной самореализации. Законченная работа, как и сам процесс творчества, вызывает у ребенка удовлетворение от достижения цели, завершенности творческого пути, уважение к самому себе, чувство гордости и собственного достоинства: «Я это смог сделать!» В творчестве развивается желание быть продуктивным и успешным, а это, в свою очередь, формирует чувство ответственности за то, что человек творит. Обретение детьми творческого опыта способствует познанию ими внешнего мира, осознанию и анализу поступков других людей, установке отношения к оценкам извне.

Увлеченность творческими занятиями и самораскрытие в творчестве имеет *психорегулятивный*, терапевтический эффект. В образах художественного творчества отражаются все виды подсознательных процессов, включая страхи, конфликты, воспоминания, мечты, фантазии и т. п. Творчество открывает путь к выражению бессознательных идей и фантазий, которые проявляются в символически-значимой форме, обеспечивает новизну и оригинальность творческих решений. Творчество вызывает радость от преодоленных в нем внутренних трудностей, от неожиданных открытий, от проявления своих собственных, неведомых ранее возможностей и способностей.

Внутреннее «Я» отражается в визуальных формах творчества и начинает меняться под воздействием последнего с того момента, как ребенок включается в его процесс. В каждый период личностного развития ребенка художественно-творческая деятельность реализуется в тех формах и теми средствами, какие являются адекватными его возрастному уровню. И рисование, наряду с игрой, оказывается наиболее доступным, желанным и результативным видом творчества в ранние периоды детства.

Собственное творчество обращает внимание детей к искусству, а то, в свою очередь, обогащает их личностный опыт. В общении с искусством происходит дополнительное накопление наблюдений, переживаний и мыслей и подстройка их к различным позициям, мнениям, чувствам других людей. Занятия искусством (рисованием, музицированием, пением, танцами, театром) активизируют творческие способности детей, расширяют их общекультурную и художественную эрудицию.

Художественное творчество — одно из необходимых условий психической жизни ребенка, обеспечивающих формирование его личности. Вот почему так важно поддерживать стремление детей к рисованию и создавать условия для возникновения и развития их деятельности в этой области.

Итак, *творческая деятельность в жизни ребенка, в том числе и особенно рисовальная, выступает как средство его адаптации к действительности.*

3. ЗНАЧЕНИЕ РИСОВАНИЯ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА

Рисование как феномен творческой активности ребенка имеет существенное значение для его личностного развития во многих аспектах.

Как и все виды человеческой деятельности, оно разворачивается во времени и пространстве с использованием необходимых средств. Рисовать можно чем угодно и на чем угодно, лишь бы появлялся и оставался видимый след. Последний существует уже отдельно от *рисовальщика* и имеет определенные визуально воспринимаемые свойства. Рассматривающий этот след-рисунок человек (сам автор или другой зритель) наделяет эти свойства особыми смыслами, исходя из своего жизненного опыта и возникающих ассоциаций. На основе данных органов чувств о предметно-материальных качествах рисунка — фактуры, цвета, формы и их динамики — совершается процесс эстетического восприятия и переживания воплощенного в нем образа, несущего ту или иную содержательно-смысловую нагрузку.

Ранние детские рисунки часто возникают в процессе того, что ребенок делает, и на основе того, что он видит в своих действиях. Процесс рисования протекает во времени и позволяет рисующему ребенку проводить зрительную корректировку создаваемого образа в целом и его отдельных черт и признаков. Спонтанное детское рисование является деятельностью, которая чувственно побуждается и чувственно переживается, но развивающееся детское сознание постепенно придает ей все более глубокий внутренний смысл. Таким образом, внутри самой этой деятельности происходит взаимная активизация опыта зрительного восприятия и способности к созданию собственных произведений.

В ходе рисовальной деятельности перед ребенком встает ряд условий и задач:

— необходимость согласовывать развитие рисунка с границами его внешнего формата (формой и размером картинного поля);

— исследование возможностей разных материалов и инструментов для их успешного использования в рисовании;

— поиск способов выражения в рисунке нужного настроения;

— поиск и овладение средствами отображения характеристик трехмерного пространства на плоскости.

Рисование направляет в определенное русло спонтанные самопроявления маленьких детей и корректирует их психическое возбуждение или торможение. Рисование повышает личностную экспрессию[1] ребенка, вызывает катарсис и дает творческое удовлетворение. Через творчество дети преодолевают свои личные проблемы, реализуют свой жизненный опыт, освобождаются от неприятного и утверждают позитивное в собственной жизни.

Начинается рисование как средство двигательной активности ребенка в виде нанесения следов движущейся рукой с рисующим инструментом (материалом), оставленных на какой-нибудь поверхности, становящейся при этом рисуночным (картинным) полем. Эти следы представляют собой штрихи, точки, закорючки — в общем, каракули. На первый взгляд, эти каракули никакой ценности не имеют, однако они играют значительную роль в процессе развития ребенка. Даже на этом низшем, *доизобразительном* уровне рисования происходят психологически очень важные для ребенка события: постепенная коррекция движений, координация движений руки и взгляда, осознание наличия закономерной связи между действием и получающимся результатом, освоение элементарных основ графики. Уже в данный возрастной период рисование ребенка можно считать деятельностью, заключающей в себе творческий элемент.

Уже в 2—3 года рисующий ребенок стремится дать название своим каракулям («Это — мама», «Это — солнце» и т. д.). Линии на бумаге начинают для него изображать людей, вещи, животных, окружающий мир, видимый и узнанный им ранее. Неважно, что вначале узнать в путанице каракулей маму или солнце может только сам автор рисунка. Как считают психологи, в этот момент происходит важнейшая революция в детском рисовании: ребенок открывает *изобразительные возможности* рисунка и его *символическую* функцию — способность быть знаком, заместителем реального предмета. Внимание детей в окружающем мире привлекает

---

[1] Экспрессия — выразительность, сила, проявление (чувств, переживаний и т. д.).

и малое, и большое; одинаково интересны им сказки и реальность, цветы и машины, животные и люди — жизнь во всем ее увлекательном многообразии, и все это становится поводом к рисованию и предметом изображения. Я вижу — я рисую, я знаю — я рисую, я люблю — я рисую... Таким образом, через рисунок ребенок получает удивительную возможность «удвоения» окружающего мира, отражая в линиях и красках свои впечатления, наблюдения, открытия, радости, страхи. Но вместе с тем он уже сознает различия между предметами и их образами. Рисунок также позволяет «материализовать» мир фантазий и желаний ребенка, потому что отобразить в нем можно и события выдуманные или ожидаемые. Наконец, в рисовании ребенок до определенной степени удовлетворяет свои потребности в игре и в общении, используя рисунок в качестве условного «заместителя» реальности и становясь партнером по отношению к самому себе.

Довольно рано дети открывают для себя *коммуникативную* функцию рисунка, используя его как повод к общению (показывают рисунки близким, рассказывают о них, рисуют страшное, чтобы напугать, или смешное, чтобы развеселить возможных зрителей, и т. п.). В дошкольном и младшем школьном возрасте ребенок активно использует коммуникативные свойства изобразительного языка, выражая с его помощью то, что затруднительно передать в словах. В общении через рисунок нет непосредственного влияния партнера по общению, физически не присутствует адресат, так порой смущающий детей в обычном разговоре. Поэтому изобразительная деятельность позволяет ребенку заочно, посредством воплощенных художественных образов вступать в контакт с другими людьми, компенсируя возможные затруднения в обычном общении.

Благодаря своей *компенсаторной* способности рисование становится действенным средством психотерапии. Недаром занятия рисованием так часто привлекают детей слабослышащих, заикающихся, чрезмерно замкнутых и стесняющихся.

Рисуя предметы и явления внешнего мира, дети начинают лучше видеть окружающее, глубже познавать его характерные особенности. Эта *познавательная* функция детского рисования не только помогает детям постигать внешний мир и легче осваиваться в нем, но также ощущать, осознавать и выражать свой внутренний мир, свои переживания и мысли.

Детские рисунки являются записью актуального опыта детей. Они фиксируют уровень понимания изображаемых явлений и событий и отражают личное отношение ребенка к ним. К этим насы-

щенным информацией документам дети могут обращаться вновь и вновь, мысленно воскрешая те черты и мгновения бытия, зрителями и свидетелями которых они были.

Коллекция рисунков одного ребенка, собранная в течение ряда месяцев или лет, дает возможность проследить развитие многих сторон психической жизни его личности. Психологически положительным является совместный с детьми просмотр и обсуждение их ранних работ. Ретроспективное общение ребенка с самим собой через рисунки позволяет ему видеть и осознавать свою особенность, а также отмечать существенные моменты своего развития. Совместное же рассматривание и обсуждение рисунков разных детей умножает художественно-творческий опыт каждого.

Открыв однажды для себя изобразительные возможности рисунка, дети широко их используют. Они иллюстрируют и дополняют рисунками свою речь, оснащают игру изображениями героев и предметов — атрибутов игры, любят совместно рисовать, наблюдать за рисованием других, обсуждать рисунки. Они с удовольствием рассматривают картинки в книжках, отмечая разные манеры художников. Как показывает опыт работы с детьми в художественных музеях, в возрасте 3—5-ти лет они начинают понимать смысл графических и живописных изображений на картинах. Они также легко обучают друг друга найденным и отработанным приемам рисования, откуда, кстати, и происходит столь распространенный и устойчивый стереотип в некультивированном детском рисовании (елочки, домики, улыбающееся солнышко с лучами-палочками и т. п.).

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что в раннем детстве рисовальное творчество разворачивается в пространстве игры и совпадает с ним. Ведь это тоже игра, только рисующими средствами, игра формами и игра смысловыми знаками; и вместе с тем она содержит в себе могучее творческое начало.

Позитивные возможности детского рисования не исчерпываются перечисленными функциями. Рисование в жизни ребенка является одним из существенных факторов решения сложного комплекса задач его личностного развития:

— *психологических,* ибо рисование как деятельность развивает способности внимания, памяти и мышления, влияет на выработку черт характера;

— *педагогических,* так как через рисование происходит обретение знаний и воспитание многих социально-значимых качеств личности — ее социализация;

— *культурно-нравственных*, поскольку обращение к искусству и собственное художественное творчество формирует систему

духовных ценностей ребенка, способствует выработке у него ориентиров поведения;

— *художественно-творческих,* потому что в рисовальной деятельности обнаруживаются и развиваются способности к изобразительному искусству и к творчески-созидательной деятельности вообще.

3.1. Рисунок как форма творческой активности ребенка

Рисование у детей возникает как результат двигательного опыта, оно рождается из движений руки — размахивания, царапанья, постукивания, вращения и шлепанья кистью. Движения эти имеют разную направленность, меняются ритмически и завершаются своеобразными результатами-следами: царапинами, вмятинами, линиями, пятнами. Когда же в руке оказываются карандаши или фломастеры, то этот двигательный процесс становится особенно интересным, увлекательным и приятным, а следы таких движений хорошо видны и долго сохраняются.

Идею следа как запечатленного движения, как «памяти» о происшедших событиях ребенок открывает для себя очень рано и исследует ее много и разнообразно: походил по луже, а потом оглядывается на мокрые следы на асфальте, приложил ладошку к замерзшему стеклу — и удивляется растаявшему следу, капнул на стол — и рассматривает кляксу, провел палкой по песку — и оставил линию на дороге. Ребенок вновь и вновь убеждается в существовании закономерной связи между своим воздействием на какую-либо поверхность и материализованным его результатом — следом на ней.

Поэтому рисунок, будучи следствием движения руки с рисующим инструментом и красящим материалом по какой-либо «рисовальной» поверхности, поначалу осмысляется просто как след — некий узор (корень «зор» — взор, зрение; «узреть» = «увидеть»), доступный для зрительного восприятия. Эти линии, точки и пятна еще ничего не значат, кроме самих себя. Но в этом и заключается их ценность в качестве зримого свидетельства активности своего творца — ребенка. В данную пору «каракульного» рисования для ребенка бывает очень важно ощущение подвластности его воле бегущей за движущимся карандашом линии. Куда хочу — туда и веду! В буйстве каракулей двухлетнего человека, покрывающего ими лист за листом, хорошо видно острое пережи-

вание ребенком своих действий как свободы осуществления возможностей по преобразованию внешнего бытия, имманентно присущих ему и уже ощущаемых им, радостно и наивно-непосредственно, в этот ранний период.

Результаты изобразительной деятельности в ее первичных стихийно-графических формах наполнены особой личностной энергией ребенка. Они отличаются у разных детей как по форме, так и по направленности и пространственному расположению на листе и обусловлены индивидуальными особенностями физического строения рук, зрения, а также темпераментом и настроением ребенка в момент рисования. Все это придает неповторимое своеобразие характеру чирканья. Ребенок повторяет те движения, которые по каким-либо причинам предпочтительны для него, более соответствуют его душевному расположению. На их основе формируется «авторский почерк» рисующего малыша, и внимательный человек сможет «прочитать» в них много интересного о самом ребенке. Так, можно с уверенностью предположить, что *сильные, решительные штрихи* свидетельствуют об активности и смелости рисовальщика; *легкие, мелкие, ажурные каракули* — о радостном волнении чувств, лирическом настроении; *вырывающиеся за пределы листа* — о неориентированности на условия и обстоятельства действия; постоянно *повторяющиеся* — об упрямстве, воле, приверженности к освоенным формам поведения; *пробы разных штрихов* — о склонности к исследовательству, экспериментаторству, творчеству; *концентрация значков в центре листа* — о стремлении к устойчивости, порядку, открытости; в углу — о неуверенности, о стремлении уйти и спрятаться; *равномерное заполнение листа* — о позитивном чувстве реальности, ощущении комфортабельности занимаемой позиции в мире; *динамичное расположение групп каракулей в листе, разнообразность графических элементов, ритмическое их чередование, достижение законченного равновесия* — о композиционных и творческих способностях и т. д. Эти графические особенности детских каракульных рисунков имеют общечеловеческие формы и значения на подсознательном уровне (как полагают К. Г. Юнг и его последователи), а в восприятии — общие ассоциативно-образные характеристики. Через свои рисунки малыш уже многое рассказывает о себе. Взрослые, легкомысленно игнорирующие детское чирканье, упускают возможность понять и адекватно контактировать с не говорящим еще ребенком.

Освоив экспрессивные возможности рук, малыш все чаще и легче повторяет те линии, которые ему нравятся, которые более

соответствуют его настоящему настроению и с которыми ему сейчас хочется играть. Дети часто сопровождают движения руки с карандашом по бумаге соответствующими ритмическими возгласами.

Начавшись с непроизвольных движений руки, рисование постепенно становится все более управляемым по воле ребенка. Рука маленького рисовальщика овладевает рисованием не только хаотичных линий, но и прямых, и округлых, и замкнутых. Все большее значение приобретает для малыша конкретно-содержательная сторона изображения. Уже в 2,5—3 года ребенок начинает усматривать в клубках каракуль некие подобия знакомых, неоднократно виденных им прежде форм и называет их. Например: узел из удлиненных овалов — «Много рыбков»; клубок из неровных окружностей с выходящей прямой — «Цветочек»; косые штрихи — «Дождик» и т. п.

Рисование переходит из *каракульной* стадии в стадию *объектного рисования*, когда в получающихся конгломератах линий и цветовых пятен детьми опознаются некие образы, мысленно соотносимые ими с реальными объектами. Как мы уже отмечали ранее, этот период психологически очень важен, так как ребенком открывается и осваивается изобразительная (знаковая) функция рисования, возбуждающая способность к символическому мышлению.

Жизненно-творческие усилия по восприятию видимых форм и их называнию постепенно приводят ребенка к *волевому* рисованию графических образов-подобий задуманных объектов. Теперь уже ребенок сначала говорит, что он хочет нарисовать (или отвечает на чью-то просьбу), а затем уже рисует. Получающиеся в рисунке цветные и графические формы постепенно становятся схематически все более схожи с реальными. Так происходит освоение ребенком и творческое использование им изобразительного языка. Вообще, рисунок как способ самовыражения и общения может активно использоваться ребенком во все время его взросления.

Рисунки — это визуализированные и материализованные образы, которые, будучи отделены от человека, позволяют ему отстраниться от них, обрести власть над ними, уничтожить, спрятать или, при желании, возвращаться к ним вновь и вновь. Они помогают человеку обращаться к самому себе, к своему внутреннему миру, познавать себя и развиваться.

С возрастом отношение детей к самому процессу рисования постепенно меняется. Маленькие дети стремятся как можно скорее выразить свои впечатления и переживания, не очень заботясь о форме и средствах. Главное для них — удовлетворить настоятельную потребность к творчеству на доступном им уровне, выявить в

рисунке волнующие их образы. Рисунки детей 5—7-ми лет ярки, динамичны, схематичны и эмоционально выразительны. Дети 8—10-ти лет рисуют более повествовательно, детально и многопланово, стараясь подчинить изображение сюжету. Более старшие — ставят и решают сложные композиционные задачи, переживают как содержательные мотивы, так и сам процесс делания, стремясь соответствовать профессионально-художественным требованиям.

Детское рисование имеет спонтанный, непосредственный характер и сопровождается сильными *эмоциональными переживаниями*, которые часто выражаются в реакциях удовольствия—неудовольствия, напряжения—разрешения, возбуждения—успокоения. Это отражается в рисунке и влияет на самочувствие детей. Позитивные эмоциональные переживания делают рисовальную деятельность желанной для них, но при плохой организации и неадекватной оценке ее взрослыми она становится неприятной и нежеланной.

Рисование удовлетворяет потребность ребенка в самореализации через видимые результаты деятельности, через достижение эмоциональной выразительности получающихся рисунков, через положительную реакцию на них взрослых. Сопровождающее его чувство свободы действий и решений, воображаемого всемогущества, а также эстетическое наслаждение от процесса создания разных волнующих линий и богатых цветовых сочетаний вызывает особое воодушевление и желание предаваться этому занятию снова и снова. Рисовальная деятельность помогает ребенку овладевать своей эмоциональной сферой и развивать ее, создавая почву для возникновения и созревания более сложных психических образований — чувств, в первую очередь эстетических. Все это настраивает ребенка на оптимистичное восприятие жизни и формирует готовность к творчеству, в частности — в искусстве.

Итак, *детские рисунки — одна из ранних форм проявления в ребенке сущностных сил и способностей человеческой природы и свидетельства усилий по освоению им пространства бытия, запечатленная деятельность, окрашенная особой личностной энергией ребенка. В процессе рисования фиксируются значимые детские переживания и вместе с тем происходит разрядка чувственно-эмоционального напряжения.*

3.2. Проективный характер изобразительной деятельности детей

Был чистый лист бумаги, голая стена, скучный асфальт под ногами, но вот ребенок взял в руки карандаш, фломастер, мел — и появилось нечто, там никогда ранее не бывшее: линия, рисунок, надпись. Не было — стало, и ребенок может теперь с полным правом заявить: «Я — могу!»

В то же время рисунок — это память о его создателе, материализованное свидетельство его существования в этом мире, говорящее всем и ему самому: «Я — есть!»

Стремление овладеть окружающим миром и заявить свое присутствие в нем хорошо заметно в известных ситуациях, когда ребенок рисует везде и на всем. Принесенная мамой пачка бумаги мгновенно оказывается зарисованной какими-то закорючками, и ребенок радостно заявляет: «Я уже все нарисовал!» Мать огорчена и считает, что ребенок просто испортил всю бумагу, а тот доволен своей работой: как быстро и на стольких листах ему удалось запечатлеть: «Вот он — Я!»

Вообще, маленькие дети часто пытаются рисовать вокруг себя на всем, что принимает след: на одеяльце, подушке, книжках, игрушках, на себе самом. Так они обозначают свою причастность к этим вещам, факт своего владения ими и самими собой.

А в каком восторге пребывают подчас маленькие дети, когда оставляют свои каракули фломастером на стене или киселем и кашей на столе! И стена, и стол привлекают их возможностью активных действий, широких движений, следы от которых хорошо видны *всем*. Иногда дети разрисовывают стену около своей кровати, а иногда — вдоль всей комнаты на высоту своего роста. Так они осваивают пространство, в котором живут, и утверждают свое присутствие в нем.

Ребенок очень рано начинает осознавать возможности использования рисунка как представителя своего «Я» и как воплощение присутствия своей личности в мире. Характер линий и штрихов, закорючек и пятен бывает разным по своей напряженности, направленности, динамичности в зависимости от потраченных на их выполнение душевных сил и энергии и выражает особенности психоэмоционального состояния автора. Рисунки запечатлевают переживания ребенка, сопровождавшие процесс их создания, и при повторном их рассматривании напоминают ему о них.

Уже маленькие дети отчетливо ощущают внутреннюю эмоциональную связь со своими рисунками. Ребенок глубоко переживает

эту связь как часть личной жизни, а рисунок — как живое воплощение себя самого, как продолжающую существовать в ином свою собственную личность. Он чувствует, что отдает частицу себя, когда вешает свой рисунок над кроватью матери или дарит его бабушке, или смущенно сует понравившемуся гостю. Для него важно выяснить отношение других людей к своим рисункам и найти среди них понимание.

Ребенку небезразлично, где и с кем останется его работа. Даже случайные почеркушки, сделанные в гостях, могут быть важны для него, и, уходя, он заберет листки с собой, не оставит их в чужом доме. Или, наоборот, собираясь домой, попросит гостеприимных хозяев повесить его рисунок на самое видное место, потому что ему очень хочется остаться среди этих добрых и ласковых людей, где было так хорошо. Порой взрослым непонятно, почему в одном случае ребенок с радостью дарит свои работы кому-то, а в другом — огорчается до слез, если какой-то рисунок у него отбирают, даже для того, чтобы показать его на выставке.

Рисунок хранит отпечаток как сиюминутного настроения рисовальщика, так и общих жизненных установок, отражая как отношение к конкретной теме, так и базовые проблемы взаимоотношений автора с миром, людьми и самим собой. Одни работы становятся любимыми, другие ничего не значат для автора, третьих он стесняется, но хранит, четвертые уничтожает. Степень личностного присутствия и самораскрытия маленького человека в его работах бывает разная. Некоторые рисунки выполняются «мимоходом» или по внешнему принуждению, создаются безразлично, без сердца, без взволнованности возникающим изображением. Они не дороги автору. Но бывают ситуации, когда рисунки возникают вследствие внутренней потребности и передают, в представлении их создателя, настолько глубокие и интимные переживания, что он стесняется показывать их кому-либо, кроме самых близких людей. Ему кажется, что там открываются все тайны его души, которые он не хотел бы обнародовать. Иные же рисунки рождаются как особые откровения, которыми хочется поделиться с другими, чтобы люди автора поняли, отметили и признали. Одним словом, ценимый ребенком рисунок — это прежде всего результат самовыражения его личности, ее сознательных и бессознательных стремлений и оценок. Это и памятная запись о событиях психической жизни ребенка, которые он не может раскрыть и передать иначе. Это — документ неповторимой личностной экспрессии внутреннего опыта, символическая манифестация его нужд, стремлений, импульсов, составляю-

щих содержание его непрерывно обогащающейся и углубляющейся душевной жизни.

Для юного художника чрезвычайно значима реакция зрителей на его произведение. Неуважительное отношение взрослых к рисункам воспринимается им как неуважение к нему самому. Внимание к ним означает для него признание ценности их существования, их значимости как продуктов самостоятельного творчества. Таким образом, рисунки детей позволяют им ощутить свои творческие возможности и собственную уникальность, осознать свое положение среди других людей и вещей, а уважение к работам ребенка формирует его собственное уважение к людям и к самому себе.

Итак, *рисуя, ребенок осваивает окружающее пространство, утверждает себя в бытии, пытается таким способом привлечь к себе внимание и вступить в общение с другими, а в его произведениях находит выражение его эмоционально-интеллектуальное состояние.*

3.3. Психорегулятивные возможности детского рисования

Как мы уже отмечали ранее, рисование для детей — эмоционально насыщенный процесс, сопровождаемый разнообразными переживаниями. Часто можно наблюдать, как рисующие дети от спокойной увлеченности вдруг переходят в состояние возбуждения, как живо стремятся изобразить они то, что их в данный момент волнует, что они знают и чувствуют, как спешат они показать рисунки своим близким и ждут их реакции.

Рисование дает ребенку возможность для самовыражения и самопознания, поскольку это личное, интимное действие, где он может быть открытым и свободным наедине с собой, и вместе с тем оно служит формой общения с другими. В обоих случаях главным результатом следует считать обогащение личного опыта детей в указанных сферах.

Изобразительно-творческая деятельность, будучи актом творческого откровения, имеет фиксированный результат, который зрительно воспринимается, сохраняется во времени, может быть передан другим или спрятан от посторонних глаз, а то и вовсе уничтожен, если чем-то смущает ребенка. Его общение со своими рисунками дает ему возможность опосредованно общаться с самим собой и, анализируя свой рисунок, видеть себя «со стороны». Размышления о себе, осознание своей индивидуальности серьезно корректи-

руют психическое развитие ребенка, так как способствуют обнаружению им в себе и укреплению личного «Я», что важно для позитивного внутреннего самочувствия. Рисование дает ребенку ощущение своей воли и самостоятельности, так как он сам порождает линии, формы, цвета, образы рисунка и управляет ими.

Обращение к рисованию у детей часто бывает спонтанным, без осознания побудительных причин к этому, но иногда возникает вполне мотивированно: они хотят получить психическое удовольствие от процесса рисования. Низший слой такого удовольствия — удовлетворение желания поводить по бумаге карандашом или помазать красками, а высший — рисование излюбленных тем и сюжетов с включением себя в изображаемые события. Дети сопровождают рисование разными возгласами, комментируют события, происходящие на листе бумаги, смеются или плачут в зависимости от творческой ситуации, причем все это имеет эстетическую доминанту. Они целиком отдаются процессу рисования и часто устают, как от тяжелой работы, но при этом испытывают удовлетворение, если рисунок, по их мнению, соответствует или превосходит их ожидания. Воспоминания о пережитом в ходе изобразительной деятельности (особенно приятные) побуждают ребенка вновь и вновь обращаться к этому занятию, воспроизводя его психологический фон и наслаждаясь свободной игрой своих сил и способностей.

Рисование любимых персонажей и сюжетов вызывает в ребенке ожидание радости и желание продлить время приятного общения с ними. Бесконечное рисование мальчиками богатырских и рыцарских сражений, в котором они испытывают упоение победы и чувство преодоления страха, как и увлечение девочек рисованием красавиц и балов, где они изощряются в поисках средств выражения наивысшей «красоты», доставляет им опыт позитивного переживания подобных жизненных ситуаций. Так сами дети устраивают себе сеансы психотерапии, выбирают способы самоудовлетворения и регулирования своих душевных состояний.

Рисование является одним из способов общения ребенка с окружающими людьми. Особенно это важно, если вербальная коммуникация затруднительна для ребенка и потому неэффективна (страхи, заикание и другие проблемы). Рисование позволяет ребенку вступать в контакты с другими людьми опосредованно, компенсируя возможные трудности обычного речевого общения. В рисовании ребенок может спокойнее и более искренно «высказаться» о том, что его волнует, откровеннее рассказать о себе, и тогда оно становится действенным средством психотерапии. Недаром занятия рисунком

так часто привлекают детей слабослышащих, чрезмерно замкнутых и стеснительных.

С точки зрения ребенка, преимущества рисования заключаются в следующем:

— «я могу сказать в рисунке то, что не могу сказать словами вслух»;

— «я вижу результат своего творчества, своих размышлений и знаний, отмечаю свои достижения и горжусь ими»;

— «результат моей работы (рисунки) видят другие, мои рисунки (а значит, и я сам) привлекли внимание других людей, меня увидели, обсуждают, хвалят»;

— «я могу рисовать (изображать) и волновать (через содержание и качество рисунка) и вызываю к себе этим особое отношение (уважение)».

Стеснительные дети, боящиеся непосредственного общения, готовы вступить через рисунок в дистанционный диалог, поскольку он может транслироваться на большое расстояние и с определенным интервалом между временем его отправки адресату и знакомством последнего с ним (можно отдать в руки, а самому убежать; можно отправить по почте; можно подарить в конверте и наблюдать за реакцией получателя со стороны).

Дети, испытывающие страхи, легче справляются с ними через визуализацию и материализацию их в рисунке: пока рисую — боюсь; нарисовал — освоил, подчинил себе; закрасил — победил, уничтожил. Многократное рисование навязчивых страхов и многоразовые победы над ними позволяют ребенку постепенно избавиться от них вовсе (визуализация страхов и снов в изображении — основа арттерапии).

Дети еще плохо контролируют свои эмоции и могут благодаря рисованию открыть для себя его психорегулятивную способность. Его спонтанность и высокая результативность в плане нервной разгрузки позволяют снимать внутреннее напряжение у очень динамичных детей, а заторможенным детям помогают преодолевать трудности в самопроявлении и развитии. Достигаемый при этом *катарсис*[1] — высвобождение психической энергии через рисование — позволяет агрессивным и враждебным чувствам нервных детей избежать резких форм самопроявления и найти выход в более приемлемых. Арттерапевты отмечают, что художественный процесс

---

[1] Катарсис — (от греч. katharsis — очищение, извержение) — по Л. С. Выготскому, взрывной разряд нервной энергии в эстетической реакции, кульминация творческого акта.

сам по себе имеет оздоравливающее действие, особенно при эмоциональной поддержке со стороны.

Рисование повышает личностную экспрессию ребенка, активизирует его желания и воображение. Участвующее в процессе рисования воображение позволяет ребенку «выйти» за пределы времени и пространства реального мира и «перенестись» в любое место и время, представить себе любой реальный и сочинить любой фантастический объект и ситуацию, чем помогает снять психическое напряжение, переключиться с неприятных мыслей и переживаний на благостные. При помощи воображения и рисования возникших в нем образов ребенок способен хотя бы отчасти удовлетворить многие свои потребности и тем самым избавиться от порождаемой ими напряженности. Он может вообразить и представить себе то, чего ему очень хочется достигнуть, может это нарисовать, и его желание будет визуализировано, то есть частично материализовано, а значит, и частично удовлетворено («Что нам стоит дом построить, нарисуем — будем жить!»). Таким образом, в рисовании происходит компенсация жизненной неудовлетворенности, и этим повышается общий жизненный тонус. С его помощью ребенок может управлять своими переживаниями, воспоминаниями, мечтами и грезами (например, такую функцию выполняют лирические рисунки девочек и эротические комиксы мальчиков-подростков).

Рисование позволяет ребенку отслеживать этапы работы, развивает чувство контроля, дает представление о завершенности процесса деятельности. Законченный рисунок (работа), как и сам процесс, вызывает у него личностное удовлетворение и убеждение в собственном достоинстве, ощущение своего качественного развития и способности к достижению цели.

Рисование позволяет ребенку фиксировать свои знания и личные открытия в понимании мироустройства (например, многочисленные рисунки детей на темы «Космос», «Первобытный мир», «Эра динозавров», «Мир животных», «Подводный мир» и т. п.), утверждаться в своих умозаключениях, отмечать свои ошибки и искать средства для разрешения сомнений. Способность творчески преобразовывать свои впечатления и знания в художественные композиции придает ему жизненные силы и сообщает веру в свои возможности.

Итак, *детское рисование, являясь психологически многозначным и мобильным, может служить действенным инструментом для формирования у детей положительных личностных качеств и решения арттерапевтических задач.*

3.4. Влияние рисовальной деятельности на развитие когнитивных процессов и механизмов сознания

Познание человеком окружающей действительности начинается с первых моментов его жизни и заканчивается с уходом человека из нее. Оно осуществляется на разных уровнях — физическом, физиологическом, психическом, духовном — и разными способами. Успешность познавательной (когнитивной) деятельности человека обеспечивает его адекватность природному и социальному окружению и является залогом его стабильного существования в мире.

Человеческое восприятие претерпевает становление от простого отражения воздействий извне (раздражимости) до активной внутренней переработки полученной извне информации. Поступающая по различным каналам, она складывается в слуховые, зрительные, кинестетические и другие образы, которые все вместе создают целостные *образы восприятия*. Эти образы подвергаются мыслительной обработке, в результате чего возникают *суждения*, *понятия*, делаются *умозаключения*. Процесс восприятия очень сложный, динамичный и имеет субъективную сторону, поскольку зависит от индивидуальных особенностей психики человека, его личного опыта, интересов, потребностей, способностей и т. д.

К числу особенностей детской психики относится *сензитивный* (чувственный) характер восприятия ребенка: оно интуитивно, и лишь постепенно, в ходе продолжительного развития все большее место в нем занимает интеллектуальная составляющая. Маленькие дети отличаются непосредственностью реакций и повышенной эмоциональностью. Отвлеченно-логическое мышление, которое обеспечивает обобщенное и опосредованное отражение человеком действительности в ее существенных связях и отношениях, ему еще не знакомо; мыслительные операции осваиваются детьми в комплексе уже на завершающих стадиях взросления.

Психическая жизнь ребенка представляет собой непрерывно текущий поток психических событий и постоянно меняющихся впечатлений, образов восприятия и воображения. Непрерывно поступающая извне информация отвлекает внимание ребенка, мешает сосредоточиться на возникающих у него представлениях и мыслях. Не будучи качественно преобразованы и закреплены в сознании, они тут же уносятся лавиной других внешних воздействий и исчезают где-то в темных глубинах души. Их фиксация и осознание ребенком — важная работа по стабилизации психики и переход на

новый уровень психической деятельности. Главная характеристика высших психических функций — их *произвольность*, то есть подчиненность целенаправленной воле носителя психики. Для того чтобы успешно познавать и осваивать внешний мир, ребенку нужно осваивать и свой психический мир: необходимо овладеть методами *остановки* потока сознания, *вычленения* из него отдельных процессов, *осознания* значимых элементов своего психического опыта. Без этого он не будет развиваться, не сможет понять, что с ним происходит, не сумеет целенаправленно планировать свои поступки, будет не в состоянии адекватно вступать в контакт с другими людьми. Процесс познания человеком мира и самого себя осуществляется с помощью структур и механизмов *внимания, восприятия, мышления, воображения, памяти.*

Изобразительная деятельность позволяет ребенку осуществлять столь важные в процессе познания этапные действия, как: остановка с помощью направленного внимания потока зрительной информации; фиксация внимания на конкретном объекте или событии с целью увидеть, рассмотреть и узнать его особенности; духовно-чувственное переживание и осознание увиденного и определение своего личного отношения к нему.

В рисовальной деятельности ребенка развивается и крепнет его *произвольное внимание*. Рисуя, он учится направлять, сосредоточивать и удерживать внимание на рассматриваемых объектах, развивает наблюдательность и зрительную память, при этом открывая для себя те детали в них, которые не замечал ранее.

Рисовальная деятельность детей также способствует развитию у них *восприятия*, позволяет им целенаправленно усваивать больший объем информации с меньшими психоэнергетическими затратами. Рисование помогает ребенку *запоминать* увиденные объекты, образно представлять их и воспроизводить в материальной форме. В рисунке происходит удвоение мира за счет открытия нового рисуночного пространства и возможности создавать графические знаки объектов и их символические изображения.

Что касается детского *мышления*, то его отличает *эгоцентризм* и *синкретизм* одновременно. Мир познается ребенком изнутри себя, но «Я» ребенка растворено в окружающем его мире и слито с ним. Свое мгновенное восприятие ребенок считает истинным, отсюда — непосредственность его поведения. Это и определяет *спонтанность* детского мышления и творчества. Объективное и субъективное в восприятии ребенка тождественны. Детский наивный «реализм» произрастает на почве эмоциональной сопричастности к происходящему в поле внимания ребенка и анимизме

(всеобщем одушевлении) понимания действительности, что придает его мышлению *мифологический характер*. Присущее такому мышлению свободное оперирование образами своего восприятия и воображения — естественная основа детского художественного творчества в разных его формах. К слову сказать, исследователи искусства отмечают, что гениальные художники — это те люди, которые сумели «сохранить в себе ребенка».

Качественное развитие умственных способностей детей психологи связывают с прогрессивно развивающимся у них осознанием своего «Я» в качестве субъекта. Развитие знаний о себе возникает из социального взаимодействия, в опыте общения. Детская игра, «ролевая игра» и художественное творчество предоставляют детям возможность совместно проживать в воображаемых ситуациях, в выполнении воображаемых ролей, в создании рисунков, в сочинении сказок модели жизненных ситуаций. В этих творческих процессах происходит самоидентификация и групповая идентификация ребенка.

Мир воспринимается, интерпретируется и моделируется детьми в образах, в том числе художественно-эстетических, в ходе эмоционального и интеллектуального общения с предметами, животными, ровесниками, взрослыми. Потребность во впечатлениях постепенно переходит в любознательность, в желание не только что-то узнать, но и поразмышлять. Познавательная активность сопровождается удовольствием, когда в интеллектуальной деятельности наступает момент катарсиса — разрядки поискового, проблемного напряжения, что вызывает комплекс положительных эмоций[1]. И рисование позволяет детям довольно часто испытывать такое интеллектуальное наслаждение в решении многих творческих задач.

Изобразительная деятельность совершенствует *мышление*, развивая его от интуитивных форм через образные — к обобщающим и абстрактным. Рисование позволяет развивать в детях способность к таким мыслительным операциям, как:

— *сравнение* — установление сходства и различий;

— *обобщение* — установление общих признаков на основе объединения сущностных свойств;

— *анализ* — мысленное расчленение целостной структуры воспринимаемого объекта на составляющие элементы;

— *синтез* — воссоединение элементов в целостную структуру;

[1] См.: *Юркович В. С.* Светлая радость познания. М., 1977.

— *абстрагирование* — выделение какой-либо стороны или аспекта явления, которые в действительности как самостоятельные не существуют;

— *конкретизация* — отвлечение от общих признаков и подчеркивание частного, единичного;

— *классификация* — мысленное распределение предметов и явлений по группам и подгруппам.

Обретаемые в процессе рисовальной деятельности разнообразные знания способствуют расширению жизненного и культурного кругозора детей, активизируют их творческое мышление.

Мышление органично связано с *речью*, которая является инструментом мышления, способом передачи информации, регулятором человеческого общения и собственного поведения. Главная функция речи — коммуникативная. Существуют разные виды речи. *Устная речь* представляет собой средство общения при помощи звуковых форм языка, воспринимаемых на слух. Она осваивается детьми в довольно ранние периоды жизни на основе звукоподражания речи взрослых, и к 3-м годам уже осваиваются основные номинативные формы родного языка.

Благодаря постижению детьми существующих между людьми разных способов общения происходит развитие у них *внутренней речи*, беззвучной, скрытой, про себя и для себя, которая возникает в процессе мышления при переработке образов восприятия, когда происходит их осознание и классификация в определенной системе понятий. Внутренняя речь — идеальная, понятийно-образная и, в отличие от внешних форм речи, «свернута» во времени и пространстве.

Письменная речь предполагает использование графических знаков, выстраивающихся в определенные языковые системы. Системы эти могут быть как изобразительными (рисунки, пиктограммы), так и абстрактными (буквенные письмена).

В детском развитии *слово* предшествует *изображению*, и в 2—3 года ребенок уже может с помощью речи объясняться с другими людьми, а рисование в это время находится еще в доизобразительной каракульной стадии динамических графических упражнений и не имеет явного смыслового значения. Но как только визуальный контроль над моторными импульсами достигает в рисовании достаточного уровня, ребенок начинает усматривать в возникающих штриховых графических формах предметно-смысловое значение и угадывать некие подобия известных ему объектов реальности. Ребенок постепенно убеждается в том, что есть какие-то закономерности подобия между формами в жизни и их отображениями в ри-

сунке. Когда рисунок становится «похожим» и узнаваемым, тогда ребенок стремится назвать его, — изображение обретает *имя*. Ему становится доступным заместительное, символическое значение рисунка, что знаменует важный шаг вперед в его мышлении. Он открывает и начинает осваивать новый язык общения — через изображение, которое может быть корреспондируемо и воспринято другими. Рисование надолго становится ведущей деятельностью детей, оказывающей многостороннее влияние на их развитие. Под его воздействием номинативная речь малышей преобразуется в богатую определениями, с образными и красочными характеристиками.

С обретением слова и изображения происходит, по выражению Л. С. Выготского, постепенный переход ребенка с биологической стадии существования к культурной. Слово и изображение являются своеобразными «ключами» в мир человеческой культуры, через них устанавливается глубинная связь между каждым отдельным человеком и человечеством в целом.

Рисование развивает *воображение* через механизмы творческого преобразования жизненных впечатлений и способствует развитию символического мышления. Оно обогащает внутренний мир человека фантазиями, мечтами, картинами желаемого и представлениями способов его достижения. Воображение как психический процесс связано с активной деятельностью сознания, в результате которой создаются новые образы и проекты действия. Во время рисования воображение представляет ребенку материал из его жизненного опыта и позволяет производить свободное творческое преобразование этого материала. В свою очередь, рисование активизирует воображение и фантазии, реализует их образы в видимых формах рисунка. Дети любят рисовать на темы сказок, мифов, легенд, фантастических сюжетов, охотно изображают и свои собственные фантазии. Опыт фантазирования в рисовании осваивается детьми как опыт творческого, преобразующего, символического мышления. Он подготавливает ребенка к творчеству в других видах деятельности и творческому отношению к жизни.

Детское рисование способствует также развитию *памяти* — процессов запоминания, сохранения и воспроизведения опыта человека. Рисование по памяти (по представлению) активизирует процессы целенаправленного припоминания и мысленного воссоздания образов форм и явлений, воспроизведения их в зримых формах рисунка с разной степенью точности по отношению к реальным объектам и событиям. Рисование способствует развитию зрительной памяти, хорошему запоминанию увиденных и нарисованных

объектов, причем не столько формальному, сколько образному. Последнее включает в себя разные характеристики объектов, складывающиеся при восприятии и переживании в целостные представления-картины.

Таким образом, изобразительная деятельность способствует оптимизации процесса познания во всех его составляющих — от активизации и увеличения объема внимания до совершенствования и повышения уровня мышления. Специфические черты детского восприятия, особенности личностной реакции на воспринимаемое могут рассматриваться как предпосылки *одаренности* ребенка к разным видам творчества, но наиболее оптимальным его видом для детей дошкольного возраста следует признать именно рисование.

Итак, *детское рисование — важный инструмент становления познавательных процессов и механизмов психики ребенка — внимания, восприятия, мышления, воображения, памяти, речи.*

3.5. Рисование и общение

3.5.1. Язык детских рисунков (семиотика рисунка)

Все виды отношений в человеческом обществе осуществляются при условии овладения людьми особыми системами знаков — языками общения. Еще совсем маленькие дети активно ищут способы внешнего выражения и материального закрепления обретенного психического опыта с целью сохранить его как для самих себя, так и для сообщения другим. Выработанные в разных видах человеческой деятельности знаковые системы становятся доступны детям через подражание, понимание и интериоризацию[1].

Язык может иметь дискурсивно-логические (словесные) формы построения высказываний или образные (символические). В отличие от словесного способа передачи информации, предполагающего последовательное разворачивание передаваемого сообщения в пространстве и времени, образные языковые структуры несут в себе компактно упакованную информацию, когда одномоментно пред-

[1] Интериоризация (от лат. interior — внутренний) — формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности.

ставлен большой ее объем, и восприниматься она может на разных уровнях. К числу последних относятся и рисунки.

Рисунки могут быть: *формально-абстрактными*[1] (штрихи, каракули, геометрические формы, орнаменты и т. п.), *знаковыми* (силуэтные или контурные схемы-подобия реальных форм: дом, машина, человек, дерево, животное и т. п.), *символическими* (например, крест может быть графическим символом вероисповедания, а может быть и знаком действия сложения в математике, и знаком «Скорой помощи», и символом смерти и т. п.), *изобразительными*[2] (детально-подробными, узнаваемо-похожими на изображаемый объект).

Низший уровень изображения — формально-элементарный: точки, линии, пятна, фактуры, цвета и т. д. Эти элементы могут существовать сами по себе, но могут выступать знаками по отношению к некоторым материалам, объектам, явлениям природы или психическим состояниям человека, и тогда они являются языковыми средствами абстрактной живописи. Они также могут быть составляющими более сложных языковых структур, например, иконических знаков.

Иконический знак (от греч. eikon — изображение, образ) — информативно более емкий, способный осуществлять (по выражению В. В. Кандинского) «синхронное полифоническое» воздействие на зрителя, предоставлять ему большой объем информации разного качества как одномоментно, так и транслируя ее во времени.

Рисунки выступают как закодированные информативные объекты, как тексты, которые разворачиваются для общения с ними в ходе их восприятия. Реалистическое изображение, обладающее высокой степенью изоморфизма (от греч. isos — подобный и morphē — форма), способно вызывать зрительную иллюзию реальности. Но для художественного восприятия искусства важнее не абсолютное подобие изображения, а его образная выразительность, посредством чего передаются личные переживания автора и его эстетические оценки реалий действительности. Детские рисунки отличает специфическая образная выразительность и смысловая содержательность.

---

[1] Абстракция (от лат. abstractio — отвлечение) — мысленное отвлечение от ряда свойств предметов и отношений между ними.

[2] Изображение (от греч. isos — равный, одинаковый, подобный) — подобное обозначение; с позиций теории коммуникации, это зрительно воспринимаемая формально-цветовая структура представления информации, воспроизводящая разные свойства объекта (цвет, форму, фактуру, пропорции, пространственные характеристики и т. д.).

Ранние формы рисования представляют собой активную двигательную деятельность, когда зажатый в детской руке рисующий материал оставляет след на любой поверхности. Нанесение каракуль, многочисленные их вариации и повторы доставляют ребенку много радости и значимы для него сами по себе. Цель и ценность такого рисования заключается в переживаемых физических удовольствиях от движения и созерцании следов этого движения. Но множащийся опыт зрительного восприятия ребенка позволяет ему усматривать в возникающих из таких линий формах некие подобия известных ему объектов реальности и открывает способность рисунка выступать в роли заместителя реального объекта, что дает ему основания называть его по сходству со знакомыми ему предметами.

Детское рисование развивается от каракульного к предметному. Рисуемые формы обретают все более точные характеристики отображаемых в них реалий действительности и насыщаются значимыми деталями, которые необходимы и достаточны, чтобы изображение было опознано (у машины — колеса, у троллейбуса — дуги, у собаки — поводок и т. п.). Несмотря на то, что рисунки поначалу содержат скорее схемы-символы объектов, чем реалистичное их изображение, они обладают большой выразительностью.

На ранних стадиях предметного детского рисования цвет редко выступает как образная характеристика. Карандаш, фломастер, краска могут быть взяты любого цвета. Для ребенка важно, чтобы возникло изображение-подобие конкретного объекта, узнаваемого по его форме. Поэтому могут быть нарисованы синие деревья, синяя трава, синий дом или оранжевое небо, оранжевая мама, оранжевый верблюд. Впоследствии в стремлении еще больше «опредметить» изображение дети подбирают определенный цвет, который выступает для них носителем определенных качеств предмета и неотрывен от него: синее небо, зеленая трава, желтое солнце, черная земля. Но уже к 5-ти годам эмоциональная жизнь ребенка становится настолько богатой и разнообразной, что цвет и особенно цветовые сочетания в рисунке начинают значить для него больше, чем просто обозначение предмета. Предметно-номинативная функция цвета сменяется живописной, то есть он начинает использоваться юным рисовальщиком в качестве средства «оживления» образов, для придания им сложных, нюансных характеристик. Это еще больше повышает изоморфизм изображения, содержательность и выразительность рисуночного текста. Рисовальный язык детских рисунков наполняется образными определениями, своеобразными цветными «прилагательными». Рисунки становятся все более информа-

тивными как в плане изображения форм, так и в отношении передачи эмоциональных состояний автора. К 6—7-ми годам рисунок настолько осваивается детьми, что до времени овладения письменной речью многим из них служит универсальным языком невербального общения.

Обычная речь для маленьких детей бывает затруднительной в силу многих причин личностного характера, а рисунок позволяет им вступать в общение с другими людьми, минуя эти психологические трудности. Он является для ребенка одновременно и поводом к общению, и неким сообщением по волнующей его тематике. Сами дети довольно рано открывают для себя знаково-коммуникативные возможности рисования, легко ими овладевают и широко пользуются. Они иллюстрируют и дополняют свою речь рисунками, оснащают игру изображениями героев и предметов, учатся «читать» информацию о них в детских рисунках, в мультипликационных фильмах и в картинах, рассматриваемых в музее.

Знаковым детский рисунок является не только по отношению к изображаемым детьми объектам и явлениям, но и по отношению к внутреннему состоянию самого ребенка. Выбор темы и характер ее раскрытия многое может сказать о содержании внутреннего мира ребенка, а через цвет и экспрессивность рисунка в целом и его элементов проявляется отношение автора к изображаемому объекту или событию. И взрослым необходимо научиться особым образом настраиваться на восприятие детских рисунков, чтобы адекватно воспринимать заключенную в них информацию о мировосприятии и личностном состоянии юного рисовальщика.

Итак, *рисунок для ребенка выступает также и особой формой речи и системой легко усваиваемых и удобных для использования графических знаков, которая может служить для записи и передачи вовне его внутренних чувств и размышлений.*

3.5.2. Рисунок как средство невербального общения[1]

Рисование у маленьких детей часто начинается как игра с окружающими их предметами и материалами. Материалы, оставляющие видимый след, особенно привлекательны. Все они — мелки, ка-

[1] Коммуникация (от лат. communico — делаю общим, связываюсь, общаюсь) — акт общения, связь между двумя и более индивидами, основанная на взаимопонимании; смысловой аспект социального взаимодействия людей.

рандаши, краски, фломастеры — очень разные, ими хочется и даже необходимо, с точки зрения малыша, овладеть. Рисуя, ребенок делает их как бы своими партнерами, одновременно проявляя собственную активность и исследуя их возможности и способности, в первую очередь, в плане их податливости или сопротивляемости. Он трогает, крошит, размазывает их, иногда пробует на вкус. Он берет их в руку и пробует провести ими по какой-нибудь поверхности: по столу, по стене, по окну, по холодильнику, по подушке — по чему угодно. Он водит рукой, и рука по его воле движется затейливо и прихотливо, как он того захочет. Захочет — карандаш оставит линию плавную, изгибистую. Захочет — линия начнет резко «ломаться» или прерываться. Захочет — начнет «следить» точками и закорючками. Потом взрослые укажут ему на то, что рисовать нужно на ограниченной поверхности бумаги. Это ограничение, конечно, досадно, но рисование все равно остается увлекательным занятием. Наиболее податливые материалы сразу же используются ребенком для решения многих задач по установлению связей с внешним миром. Через рисование он доверяет этому миру свои чувства, свои мысли, свои открытия. Но довольно рано он понимает, что его рисунки оказываются интересными и для других людей и адекватно воспринимаются ими; что по поводу рисунков можно беседовать с мамой, бабушкой, гостями; что рисование может стать увлекательной игрой в группе детей, и многое другое...

Рисование предоставляет ребенку возможность овладеть разными формами общения, что психологически очень важно для его личностного развития.

Ребенок, рисуя, может *общаться с собственным рисунком*, отслеживая происходящие при этом события — появление узоров, возникновение изображения, реагируя на возникающие образы, вступая с ними в беседу или в игру, управляя развитием изображаемого действия. Открыв для себя *изобразительные* качества рисунка, его способность быть знаком, заместителем реального предмета, ребенок получает удивительную возможность «удваивать» окружающий мир посредством линий и красок. Рисунок также позволяет «материализовать» мир его фантазий и желаний, потому что нарисовать можно и такие события, которые не осуществляются в реальности. В рисовании ребенок становится «сам себе партнером», и это определенным образом и надолго обеспечивает удовлетворение его потребности в общении. Он общается со своим рисунком, как взрослый с дневником, и тем самым общается с самим собой. Ощущение себя наедине с листом бумаги позволяет ему быть в рисовании более доверительным, откровен-

ным, искренним, выбирать темы, иногда табуированные в других формах общения.

Часто дети бывают недовольны своими рисунками, рвут их, сердятся, плачут. Это — свидетельство кризисного душевного состояния ребенка, и ему в этот момент необходима психологическая помощь взрослого. Рисунок — способ детского самовыражения, и если здесь возникают трудности, значит, нужно работать не столько с рисунком, сколько с его автором. Обычно при этом обнаруживается несоответствие представлений ребенка о себе и своих возможностях, искаженная самооценка или осознание им завышенных ожиданий взрослых, которые он хотел удовлетворить, но не смог. В таком случае близкие ему взрослые могут использовать рисунок как повод для тактичного разрешения психологической проблемы малыша, без укора, но с вниманием и любовью.

Рисунок хранит информацию во времени. Собранная в течение ряда месяцев или лет коллекция рисунков одного ребенка дает возможность проследить развитие многих сторон психической жизни его личности. Дети любят (и для них это очень полезно) периодически устраивать просмотры своих прежних рисунков. Ретроспективное общение ребенка с самим собой через рисунки позволяет ему увидеть и осознать существенные моменты своего развития, лучше «узнать» самого себя. Данный вид общения имеет определенные возрастные особенности, закономерности и динамику[1].

Даже совсем маленькие дети уже в той или иной мере знакомы с коммуникативной функцией рисунка, используя его как повод к общению с другими людьми (показывают рисунки близким, рассказывают о них, рисуют страшное, чтобы напугать, или смешное, чтобы развеселить возможных зрителей, и т. д.). Дети с удовольствием посылают свои рисунки на объявленные конкурсы, выставки, на теле- и радиопередачи, тем более если ведущие ласково обращаются к ним с такой просьбой. Особенно охотно это делают общительные дети либо те, кто часто остаются дома одни и испытывают недостаток общения в семье.

Коммуникативные свойства изобразительного языка специфичны и дают ребенку разные возможности для общения. В дошкольном и младшем школьном возрасте он активно использует их, выражая посредством изображения то, что затруднительно передать словами. В общении через рисунок нет непосредственного влияния партнера по общению. Физически не присутствует адресат, так по-

---

[1] См.: *Левин С. Д.* Ваш ребенок рисует. *Лабунская Г. В.* Изобразительное творчество детей. *Осорина М. В.* Психология — производству и воспитанию.

рой смущающий детей в обычном разговоре. Но адресат все же подразумевается: рисунок будут смотреть!

Как было сказано ранее, рисунок является особым видом текста, который можно передавать во времени и пространстве другим людям. В этом смысле рисунок выступает формой сообщения, автор — отправителем, а зритель — реципиентом, получателем заключенной в нем информации.

Рисуя, маленькие дети стремятся как можно скорее выразить свои впечатления и переживания, не очень заботясь о форме и средствах, и работают более эмоционально, нежели логично, старшие же стремятся поставить и решить сложную личную, общественную или профессиональную проблему, показать свою осведомленность в объективных законах изображения, свои знания и умения в искусстве. И для всех детей важна обратная связь с другими людьми (зрителями), когда они доверяют им свое творчество; их отношение к ним как авторам произведений, которые служат предметом восприятия и оценки. Юных художников интересует, какие суждения вызывают их творения и как их понимают. Они пристают ко всем со своими рисунками, спрашивают и ждут ответов. Близкие взрослые не всегда внимательно и ответственно общаются с детьми по этому поводу. Невнимание, отсутствие обратной связи вызывает в детях неудовлетворенность, подавленность, замкнутость и часто приводит к потере интереса к рисованию. Ими сильно переживается характер реакции старших, которая может обрадовать, подбодрить, воодушевить или, наоборот, огорчить и даже обидеть ребенка.

Особенно активно влияет на художественно-творческое и общее развитие детей их общение с родителями, среди которых можно наблюдать разные типы отношения к детской изобразительной деятельности. Одни считают своих детей гениальными, чрезмерно восхищаются ими, восторженно встречают любое их творческое проявление, вмешиваются в рисовальный творческий процесс подсказками, показами, собственными поправками. Они сразу завладевают любыми рисунками своего ребенка, имеющими разное содержательно-выразительное достоинство, и спешат горделиво демонстрировать их всенародно, не очень заботясь о личном отношении к этому маленького автора и о чувствах, переживаемых им при этом. Как правило, дети при такой активности родителей становятся творчески безвольными, часто — безосновательно самонадеянными, заносчивыми, тяжело переживают даже мелкие свои неудачи и, боясь их, перестают искать новое, повторяют свои прежние дости-

жения, «тормозятся» в творческом развитии, иногда совсем перестают рисовать.

Другие родители с уважением и заинтересованностью относятся к творчеству своих детей, стремятся понять особенности их развития, сопереживают, сочувствуют им в их делах, тактично организуют их занятия рисованием и оснащают необходимыми материалами. Беседы с детьми по поводу их рисунков, частое обращение к их рассматриванию, бережное их хранение вызывает в детях осознание значимости их творческого дела и укрепляет веру в свои силы. Получая поддержку и внимание взрослых, дети становятся более свободными в своих проявлениях, полнее раскрываются в творчестве, гармонично развиваются в личностном плане. Такое отношение родителей способствует тому, что процесс развития художественного творчества у детей идет рука об руку с процессом их духовно-личностного становления.

Третьи — равнодушны к занятиям детей, не интересуются их проблемами, успехами и неудачами, удовлетворяясь лишь тем, что их дети заняты спокойным делом («Чем бы дитя ни тешилось, лишь бы не плакало»). Лишенные родительского внимания и сочувствия к их творчеству, они обосабливаются от родителей, не доверяют им своих сокровенных забот, часто тяжело переживают потерю контактов с ними в том, что особенно дорого детям — в творчестве. Без должной поддержки рисование как деятельность не развивается, и для ребенка постепенно закрывается очень мощный канал коммуникации.

Есть и такие родители, которые считают рисование пустяковой, бесперспективной забавой и не только не помогают, но даже препятствуют занятиям, ругают за неудобство и грязь, неизбежные в работе с красками, насмехаются над неумелостью детских рисунков, не покупают необходимых материалов. Дети начинают стесняться, в них развивается робость, неуверенность, они часто затаиваются и бросают рисовать, даже наперекор собственному желанию и предрасположенности к рисованию. Их творческому развитию наносится непоправимый ущерб.

Итак, прежде всего родители определяют жизненную и творческую судьбу своих детей.

В процессе общения родителей со своими детьми по поводу продуктов их рисовальной деятельности предоставляются также большие возможности для нравственного формирования детей, воспитания их интереса и любви к искусству, уважения к труду, складывания у них реалистических представлений о путях и способах успешного достижения конкретных целей в жизни.

Рисование — индивидуальный вид деятельности, но в детстве оно значительно активизируется в условиях коллективных занятий. Процесс рисования и обмен рисунками является распространенным средством общения детей с другими детьми. Часто предложение одного ребенка другому порисовать служит приглашением к общению, к игре, а показ рисунков — к разговору по поводу изображенного. Детская психика необыкновенно пластична, что содействует взаимообмену между детьми их умениями и опытом. Дети с удовольствием наблюдают за деятельностью других, что позволяет им в дальнейшем психологически легко самим осуществлять подобные действия. Они любят совместно рисовать и следить за работой друг друга, обсуждать рисунки, поучать друг друга, предлагают актуальные темы для рисования, показывают усвоенные ими технические приемы (откуда, кстати, происходят столь распространенные и устойчивые стереотипы в изображениях одних и тех же предметов и явлений).

В творческом взаимодействии детей через живое общение происходит обмен личным жизненным и творческим опытом, знаниями о мире и об искусстве, ускоряющий развитие каждого ребенка. Дети легко «считывают» информацию с рисунков друг друга, легко воспринимают условность их языка, так как логика ребенка-художника и ребенка-зрителя строится на единых принципах отношения к изображению и имеет общие психолого-возрастные особенности. Ребенку очень важны и приятны позитивные отзывы о своих рисунках других детей, так как это проецируется им на собственную личность. Идентификация ребенком себя со своим рисунком часто является причиной тяжелых переживаний и конфликтов с ровесниками. Когда какой-нибудь разозлившийся ребенок рвет рисунок другого, он прекрасно понимает и чувствует, что тем самым больно травмирует своего противника, и наоборот, даря для примирения свой рисунок другому ребенку, он знает, что воспринято это будет как добрый знак приятия его самого. И в одном случае пострадавший автор рисунка горько плачет, а в другом — благодарно улыбается, даже если сам рисунок и не очень ему интересен.

Таким образом, *рисование позволяет детям вступать в разнообразное общение с окружающими людьми, обогащая их внутренний мир и активизируя их личностное развитие.*

4. ЭТАПЫ РИСОВАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

Развитие каждой личности, имея индивидуальные темпы и особенности, обусловлено общими закономерностями биологической и психической природы человека. Оно заключается в обретении и умножении личных возможностей и способов самостоятельного адекватного взаимодействия с окружающим миром, имеет творческий вектор и выражается в ценностном реагировании на явления и события реальности и различных видах деятельности в его пространстве.

Естественно, что родившийся маленький человек нуждается в защите и помощи. Близкие взрослые оберегают младенца, обеспечивают его физиологические потребности, помогают ему жить и развиваться. Конечно, делают они это в соответствии со своим собственным жизненным опытом, пространственными и смысловыми ориентирами, представлениями о мироустройстве и порядке вещей, которые сложились у них в результате пребывания в данной природной среде, в конкретной этнокультурной общности людей, в условиях цивилизации определенного типа и уровня. Семья, дом, народ составляют для новорожденного человека социокультурную среду его обитания, а взаимоотношения с людьми определяют его социальное взросление и культурно-психологическую адекватность в дальнейшей жизни.

Пробуждающаяся к бытию личность находится в постоянном диалоге с окружающим миром, в поиске средств общения, среди которых используются звуки, тактильные контакты, двигательные формы, жесты, мимика, речь, рисунки и др. Возрастным изменениям уровня мышления, предпочтений в деятельности и, соответственно, жизненной активности соответствуют так называемые *сензитивные периоды* (от лат. sensus — чувство, ощущение). Каждый такой период характеризуется тем, что ребенок в это время становится особенно восприимчивым к некоторому виду воздействий извне, более чутким к отдельным сторонам действительности. Поэтому процесс возрастного созревания ребенка можно представить как определенную последовательность сензитивных периодов, во время которых имеются благоприятные условия для преимущественных занятий той или иной деятельностью и становления его сознания на новом уровне. С наступлением конкретного сензитивного периода — и именно в данную пору жизни, а не в какую-нибудь другую — ребенок оказывается расположенным к личностному развитию в тех или иных направлениях и осваивает

вполне определенные формы реализации открывающихся ему возможностей.

Особенностью существования ребенка в первые три года его жизни является двигательно-контактное освоение окружающей его действительности. Двигательная активность у маленьких детей сопровождается комплексом положительных эмоций, важных для дальнейшего развития: ощущением физических возможностей своего тела, радостью от овладения разными видами и формами движения, удовлетворением от познания и освоения окружающего пространства. При этом для активизации собственно-человеческих задатков и способностей им необходимо *эмоционально-речевое общение* с другими людьми, в процессе которого развивается фонемический слух, звукоподражание и звуковое сопровождение естественных проявлений, происходит темпоритмическое усвоение речи. Этот период является сензитивным для освоения речи, и творчество ребенка разворачивается прежде всего в этом направлении.

В трехлетнем возрасте главной формой жизнедеятельности ребенка становится *ролевая игра*. Интерес к процессу общения и участию в игровой деятельности обусловлен закономерностями личностного развития ребенка. Зоной его актуального развития становится зона оперирования понятиями, формирующимися на основе обобщения им своего непосредственного жизненного опыта и овладения логическим строем устной речи.

Речевое мышление ребенка расширяет его возможности в познании окружающего мира, но увеличивающийся объем сведений об окружающем мире требует закрепления и обобщения их в виде представлений и понятий и, следовательно, не конкретно-предметного, а образного характера мышления. Поэтому на четвертом году жизни дети сталкиваются с ограниченностью выразительных возможностей устной речи (в основном номинативного характера), не предоставляющей им уже достаточного простора для личностного самопроявления, и обнаруживают потребность в более совершенных его способах. С этого возраста начинается сензитивный период для развития *изобразительной деятельности* (рисования и лепки). Обращение к ней происходит, если в предшествующий период ребенок накопил достаточное количество впечатлений и мыслей, формирующих психологическую потребность их воплощения в новом материале и в более удобной и емкой форме — изображении.

Ведущим видом изобразительной деятельности становится рисование, однако возникает оно не на «пустом» месте. К этому време-

ни ребенком уже освоен первичный, формально-элементарный его уровень, определяемый как *доизобразительный.*

Предыстория рисования в онтогенезе личности начинается в возрасте 1—1,5 лет как *манипуляция различными предметами, оставляющими и фиксирующими след.* Это может быть движение карандашом или фломастером по обоям, авторучкой по бумаге, палочкой по песку, пальцем по запотевшему или замерзшему стеклу, кусочком мела или кирпича по асфальту и т. д. Остающиеся на рисовальной поверхности следы — это штрихи, линии, точки, пятна, царапины. *Пачканье, чирканье, рисование каракуль* может восприниматься взрослыми как ничего не значащая забава, как баловство, но на самом деле данные действия эмоционально глубоко переживаются и внутренне значимы для ребенка. В процессе рисовальной деятельности на элементарном уровне у него происходит отработка двигательной координации, освоение психической связи «рука — глаз» и «глаз — рука», первые переживания волевого творческого акта, освоение простейших основ графического языка. Доминантной для доизобразительного периода рисовальной деятельности является *двигательная активность* ребенка. В то же время постепенно совершается переход к *объектному* изображению (не предметному, но уже имеющему образно-символический характер), когда графические, цветные или пластические (из глины и пластилина) формы, возникающие в процессе указанной деятельности, начинают различаться ребенком и именуются им как образы реальных объектов. Эти зримые формы детских впечатлений уже обладают известной степенью обобщенности («это — мама, а это — солнце, а это — папа в машине» и т. д.). Тем самым в рисовании отличается закономерный сдвиг доминанты от чисто двигательной активности к *двигательно-зрительной.*

Начинающийся на рубеже 3—4-х лет изобразительный период в детском рисовании связан с переходом от *объектного* рисования форм, не имеющих еще действительных внешних черт и качеств изображаемого, к *предметному*, воспроизводящему значимые элементы его облика. Изображение в детском рисунке начинает становиться образом предмета. Как знаки живых существ, возникают «головоноги», как знаки машин — формы с колесами и т. д. Уточняются формальные характеристики деревьев, зданий и других окружающих предметов, изобретаются способы и формы изображения явлений природы (дождь — снег, утро — ночь, лето — зима и т. п.). Растет интерес ребенка к целенаправленному осуществлению процесса изобразительной деятельности, устанавливается зрительный контроль за изображением предметов в

соответствии с их непосредственно видимыми качествами, обнаруживается заместительная функция рисования по отношению к реальным прообразам изображенного, открывается удивительная возможность передачи в рисунке (за счет цвета, формы, динамики) большого объема информации и собственного отношения к изображаемому. Доминантной в рисовании становится теперь уже *зрительная активность.*

Предметное рисование начинается как *номинативное*, то есть имеет своей целью «называние» вычлененных из действительности объектов и воплощение их образов в графических формах. Но довольно скоро малыш осваивает коммуникативные возможности, широко используя изображение для «упаковки» и передачи другим некоторого содержательно-емкого сообщения. Что касается речи, то она проходит фазу актуализации тех ее форм, которые уже были доступны ранее и увеличиваются сейчас лишь количественно. Качественное же ее изменение, поворот от номинативных форм к развернуто-определительным происходит в большой степени под воздействием общения с изображением — как в самом акте его восприятия, так и в рисовальном творчестве.

В возрасте от 3-х до 5-ти лет детское рисование решает задачи создания *изображения как образа предмета.* Художественные приемы, открываемые и используемые детьми, — это быстрые графические техники рисования карандашом, авторучкой, фломастерами, мелками; к собственно выразительным художественным средствам следует отнести в этот период *форму*, ее конфигурацию и зримые очертания — взаиморасположение элементов, и *цвет* для передачи предметного цвета в его однозначности (солнце — желтое, трава — зеленая, небо — синее, мишка — коричневый, цветок — красный или синий и т. д.). Усиливающаяся в этот период зрительная активность в рисовальной деятельности проявляется на фоне повышения общей *психоэмоциональной активности.* Сюжетно-тематической основой для рисования могут служить люди, растения, животные, явления природы, погода, времена года, персонажи детских придумок, сказок, песен, мультфильмов, книг. Сопровождающие их восприятие яркие и глубокие переживания отражаются и в рисунках. Сначала получаются отдельные, не связанные между собой изображения на плоскости, но по мере постижения через собственный жизненный опыт сущностных связей между объектами и явлениями реальности ребенок учится способам передачи этих связей в рисунке. Продвигаясь в рисовальной деятельности, ребенок создает и осваивает особый визуальный язык общения — «графическую речь» (термин Л. С. Выготского).

В возрасте 5—8-ми лет в своем рисовании ребенок переходит на новую стадию изобразительной деятельности — отношения к *изображению как образу явления*. Здесь возникает стремление к передаче сюжета изображаемого события, знаний о причинно-следственных связях явлений и своих впечатлений об этих явлениях посредством выразительных возможностей цвета. Детьми осваиваются такие художественные средства, как *композиционная выразительность* — пропорциональность величин форм и их частей, взаиморасположение форм, расположение изображений в формате листа (картинной плоскости) — и *живописность* цвета и цветовых сочетаний (цвето- и светонасыщенность, теплохолодность). В этот период рисования отмечается всплеск *интеллектуальной активности*. Детьми делаются творческие попытки воплотить в изображении свои представления о том, что такое *движение, пространство, время*.

5—8-летние дети достигает в рисовании большой свободы изображения, которое отличает эмоционально-образная выразительность, оригинальность композиционно-творческого мышления и изобретательность в использовании изобразительных средств, рисующих материалов и инструментов. Данный возраст исследователи называют «золотым веком детского рисования». Рисование здесь выступает как деятельность, реализующая эмоциональную и интеллектуальную активность ребенка и способствующая его социализации.

Во время учебы в младших классах школы происходит активизация устной речи детей и овладение ими письменной, открытие и освоение ими разных источников информации, приобщение их к разным формам личностной самореализации. Словесное выражение ими своих впечатлений и мыслей обретает точность и образность и характеризуется богатством смысловых оттенков. Все это приводит к тому, что рисование в освоенных ранее формах перестает быть ведущей формой самореализации ребенка. Если в предшествовавший период изображение в рисунке результатов детского восприятия и воображения способствовало образному обогащению речи, то теперь дело обстоит уже иначе. Собственные рисунки ребенка больше не удовлетворяют, поскольку рисовать как «маленькие» он не хочет, а как «взрослые» не умеет, и само это занятие теряет для него былую привлекательность. К 10—11-ти годам изобразительно-художественная деятельность отступает на второй план. Одновременно с этим наблюдается подъем естествоиспытательской активности, растет интерес к знаниям, сознание ребенка все более социализируется.

В возрасте 9—12-ти лет в развитии ребенка наступает сензитивный период для занятий художественным творчеством в разных материалах. Возникает интерес к рукоделию, к моделированию, к художественному труду, к технологии, появляется стремление к свободе творческих действий, возрастает потребность быть продуктивным и успешным в художественных занятиях. Доминирующей становится *исследовательская и созидательная активность,* и постепенно на смену *художественному изображению* приходит *художественный объект.* Рисование носит прикладной характер, обслуживая новые задачи ближайшего развития личности. Девочки проявляют склонность к орнаментально-декоративному рисованию, а мальчиков привлекает динамическое рисование комиксов и карикатур, оформление школьных газет и праздников. Предпочтительными становятся коллективные формы изобразительной деятельности — роспись стен, оформительских панно, театральных занавесей. В таких росписях можно и проявить себя, и «спрятаться» в коллективной ответственности за итог.

В 12—14 лет в психическом развитии подростков совершается «поворот» от направленности на мир к направленности на самого себя. Многие дети начинают вести дневники, где они находят себе «тайное убежище» и свободно выражают свои внутренние, интимные переживания и волнующие мысли. Осознание своей индивидуальности идет со все большей интенсивностью. На эти изменения в душевной сфере личности, как отмечал И. С. Кон[1], вскоре накладываются процессы полового созревания и физических изменений, что делает рассматриваемый «поворот» еще более интимным. Рисование в своих прикладных формах обслуживает потаенные области психической жизни подростка. Это рисунки в личных дневниках, в письмах и «анкетах», в подарках; у подростков-мальчиков рисование выплескивается на стены в уборных, в дворовых закутках, на заборы. Их интерес к теме половых отношений выражается в рисовании символов любви, эротических сюжетов, генитальных органов. Рисунки такого порядка имеют большое значение в общении подростков в своей среде, но тщательно скрываются от взрослых. Однако они являются важными помощниками в проживании детьми этого сложного возрастного периода.

В 14—15 лет актуализируется проблема личностной идентификации и усиливается процесс формирования личностного «Я». Активизируется становление философского сознания, идет поиск и уточнение своего жизненного идеала. Некоторые подростки вновь

---

[1] См.: *Кон И. С.* Психология старшеклассника. М., 1991.

обращаются к изобразительной деятельности, самым распространенным жанром которой становится автопортрет. Часто изображаются юноши и девушки, литературные персонажи и киногерои, создаются иллюстрации к волнующим произведениям, а иногда — абстрактные эмоционально-выразительные композиции. В рисовании доминирующей становится *умозрительная активность*, соответствующая возрастной специфике отношения к *изображению как образу внутреннего «Я»*.

Этот период психического развития многими исследователями определяется как возраст врастания индивидуальной психики в объективный и нормативный дух своей эпохи, как период вхождения в культуру. Первостепенной становится задача самоопределения, самостоятельного выбора дальнейшего жизненного пути на основе устойчиво сложившихся интересов и стремлений личности. Здесь мотивом обращения к изобразительно-художественной деятельности нередко может служить избрание ее в качестве будущей профессии. Подростки стремятся к систематическим и углубленным занятиям, обращаются к рисованию с натуры, осваивают основы академической грамоты, изобразительные техники и приемы, увлеченно знакомятся с судьбами знаменитых художников.

К 17-ти годам детство завершается, но личностное развитие человека продолжается.

Таким образом, *рассмотренные психолого-возрастные особенности изобразительно-художественного творчества (прежде всего — рисования) позволяют сопоставить его эволюцию с общепринятой периодизацией развития личности ребенка. Понимание этих особенностей необходимо для адекватного психологического и педагогического взаимодействия с ребенком в процессе его личностного становления, а также для правильного определения объективных достоинств продуктов его творчества в данной сфере.*

5. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ДЕТЕЙ В РИСОВАНИИ

5.1. «Вундеркинды» и «бездари»

Условные нормы и критерии оценки результатов детского рисовального творчества определяются, исходя из общих закономерностей психического развития человека, его уровня и особенно-

стей, присущих тому или иному периоду детства. Однако диапазон индивидуальных различий бывает достаточно велик. В рамках одного и того же возрастного уровня, одной и той же социальной группы встречаются дети более одаренные и способные к рисованию. Так, подъем изобразительной деятельности свойствен всем детям от 3-х до 9-ти лет, однако у разных детей он происходит неодинаково и с разной интенсивностью. Рисунки одних поражают своей образной содержательностью и выразительностью, динамичностью и живописностью, а у других они получаются довольно скучными, робкими, бесцветными, стереотипными. Одни очень любят рисовать, другие — боятся и стесняются. Мы уже отмечали, что подобное различие объясняется многими причинами личностного и социально-психологического характера (наличием индивидуальных задатков и качеств, в том числе художественно-эстетических способностей, характером окружающей среды, влиянием взрослых и проч.).

Художественная одаренность проявляется довольно рано в повышенной эмоциональности восприятия ребенком окружающей его действительности, в стремлении образно ее интерпретировать, в потребности фантазировать, в постоянном желании рисовать, в эстетизации им самого процесса рисования, в успешности овладения изобразительными средствами. Очень важно своевременно заметить черты относительного постоянства индивидуальных проявлений у детей и помочь им соответственно оформить их в продуктивной деятельности, в творчестве. Дети, получающие поддержку в развитии своих врожденных склонностей, в дальнейшем осознают присутствие в себе этого особого дара и с желанием, целенаправленно продвигаются в освоении навыков изобразительной деятельности, даже после перехода в следующий сензитивный период, что приводит к затуханию интереса к рисованию у других детей. Трудно предвидеть перспективы личностного развития ребенка, но в любом случае развитие его творческих способностей в процессе занятий рисованием сослужит ему добрую службу в будущей жизни.

Иногда среди рисующих детей можно наблюдать настолько незаурядных в творческом отношении, что их выделяют из среды ровесников, именуя «вундеркиндами» (от нем. wunderkind — «чудо-ребенок»: так называли тех, кто имел чрезвычайные успехи в каком-нибудь одном виде деятельности — в музыке, рисовании, математике). Они много и продуктивно рисуют, удивляют всех живостью рисунков, уровнем владения изобразительными средствами, свободой художественных фантазий. «Чудо-дети» встречаются по

преимуществу в дошкольном и младшем школьном возрасте, реже в старших классах.

Как отмечают специалисты, подобные дети, наряду со свойственной их возрасту сензитивностью (чувственной предрасположенностью), обладают психическими характеристиками, присущими более старшему возрасту[1]. Вследствие быстрого темпа развития у них происходит сближение, а затем и совмещение во времени особенностей настоящего и последующего возрастных периодов, что приводит к сочетанию и многократному взаимному усилению действующих в каждом из этих периодов факторов творческой активности личности.

Незаурядные в изобразительно-творческом отношении дети испытывают необычайную тягу к рисованию: они могут подолгу рисовать без устали и где угодно, не стесняясь обстоятельствами, заменяя этим видом деятельности любые другие игры и развлечения. Их рисунки, поведение и высказывания отличаются от поведения ровесников, и это часто приводит к их взаимному отчуждению и изоляции «вундеркиндов» в детской среде. Этому же способствует особое внимание и восторженное отношение взрослых к юным дарованиям, нарочитое их выделение среди других, шумное устройство многих выставок, презентация самих этих детей и плодов их творчества в средствах массовой информации.

При этом стоит отметить, что нередко одаренные дети преуспевают в каком-то одном сюжетно-тематическом виде рисования, например: в рисовании животных (Наташа Чарушина), в графическом рисовании архитектуры (Гриша Масюра), в динамичном пластичном графическом рисовании многофигурных сцен (Надя Рушева), в рисовании сложных живописных композиций на библейские сюжеты (Миша Левин) и. т. д. Это свидетельствует об особой специализации одаренности и ускоренном созревании психики ребенка и участков коры головного мозга только в одном узком направлении.

Такое опережающее развитие неодинаково затрагивает не только разные стороны их творческих способностей, но и черты личности. Возрастание зрелости в одних отношениях может сочетаться с сохранением инфантильности в других, а преуспевание в творчестве — с недостаточной ориентацией в практических, житейских делах и с трудностями в школьном обучении. Названная «диссинхрония развития» (явление, отмеченное французским специалистом

---

[1] См.: Психология одаренности: от теории к практике/Под ред. Д. В. Ушакова. М., 2000.

Ж.-Ш. Террасье) свойственна многим одаренным детям и часто является причиной их социального дискомфорта.

Восторгаясь удивительными достижениями одаренных детей, взрослые зачастую испытывают озабоченность: окажется ли устойчивой эта одаренность и на последующих возрастных этапах, как будет развиваться «вундеркинд»? Большинство великих людей были в юности «вундеркиндами», но не все «вундеркинды» стали в дальнейшем талантливыми взрослыми. Яркие признаки одаренности в детстве еще не являются залогом появления в зрелом возрасте общественно значимого таланта.

Многим взрослым кажется, что если одаренные дети уже сейчас творчески реализуют себя как взрослые художники, то и психика, и уровень творческого мышления у них такие же, как у взрослых. Такая позиция по отношению к одаренным детям чревата для них негативными, даже опасными последствиями: активное подталкивание детского творчества, непомерно амбициозные ожидания и требования приводят к частым психическим и физическим перегрузкам детей. Осознание «вундеркиндами» собственных необычных способностей сложно ими переживается — иногда как знак своей исключительной особенности, иногда как тяжелый груз ответственности. Взрослые же, пораженные подобным явлением одаренности ребенка, часто не знают, как вести себя и боятся к нему притрагиваться, оставляя один на один с его даром: «Гения не надо учить! Пусть талант вызревает сам!» Между тем «вундеркинды» тоже нуждаются в умелой педагогической поддержке. Без помощи и целенаправленного развития спонтанное детское творчество угасает, сходит на «нет». И тогда справедливо и горько звучит едкая фраза Ж. Ж. Руссо, сказанная о «вундеркиндах»: «У них будущее в прошлом!» Но чаще происходит другое: окружающие начинают нещадно эксплуатировать талант детей, запуская их творчество в орбиту профессиональной жизни взрослых художников, — бесконечные выставки, выступления на вернисажах, перед кино- и телекамерами, публикации в печати... и работа, работа, работа, уже не столько по личной потребности, сколько по общественной надобности. Некоторые дети не выдерживали подобных нагрузок и навсегда отказывались от рисования, бывали случаи психических заболеваний детей, и они потом нуждались в серьезном и длительном лечении, были, к сожалению, и совсем печальные исходы (Надя Рушева).

К необычайным проявлениям творческих способностей детей нужно подходить особенно осторожно, не только с точки зрения их сегодняшней успешности или значения для будущего. Следует пом-

нить, что их обладатели — дети, а детство — пора жизни, имеющая самостоятельную ценность. Прежде всего, нужно заботиться о том, чтобы незаурядные дети могли разносторонне развиваться, то есть получать необходимую поддержку не в узкоспециальном, а в целостном личностном развитии. Они должны иметь возможность получать радость от естественных форм детской жизни и деятельности, от общения в играх и занятиях со сверстниками, от осознания своей адекватности детской среде и, конечно же, от полноты и своевременности приложения своих сил и от осознания собственного роста. Творчество должно вплетаться в ткань детской судьбы, не искажая здорового характера процесса становления личности.

Большинство «чудо-детей» с годами выравнивается со своими сверстниками, но при этом у многих уровень творческих возможностей остается выше среднего, и при специальной поддержке их дальнейшая деятельность в выбранном еще в детстве направлении может быть достаточно успешной.

Среди одаренных к рисованию детей часто оказываются дети художников. Помимо наследования специфических качеств, эти дети являются восприемниками образа жизни художников, свидетелями их творчества, наблюдают за творческим процессом в разных его стадиях, постоянно находятся в художественно-насыщенной среде, в атмосфере общения взрослых по поводу искусства. Очевидно, это накладывает свой отпечаток на их рисовальную деятельность. Родители-художники внимательны к творческим проявлениям своих детей, создают им нужные условия для рисования, предоставляют им рисовальные материалы и инструменты, уважают их творческую свободу и оригинальность. Дети художников смело обращаются с бумагой и красками, им понятен образный язык изображения, они отличаются насмотренностью в области изобразительного искусства. Вместе с тем достаточно распространенными являются случаи, когда к рисункам своих детей родители-художники относятся излишне восторженно, предрекая им «великое будущее». Это может быть следствием некоторой неудовлетворенности собственным творчеством и мыслей о том, что их абсолютному творческому раскрытию помешало неправильное воспитание и развитие в собственном детстве, или порождено уверенностью, что их дети более одарены. Однако, как показывает жизнь, далеко не все дети художников сами становятся впоследствии художниками: большая их часть, прожив сензитивный период детского рисования, в дальнейшем уже не обращается к нему.

Итак, в указанный сензитивный период для рисования почти все дети охотно и успешно рисуют, и среди них попадаются даже суперодаренные — «вундеркинды». Но встречаются в этом возрасте и такие, которые ни дома, ни в детских группах не проявляют особого желания рисовать, и если рисуют, то скупо, скучно, невыразительно. Причины этого могут быть самые разные, однако все они — личностно-психологического плана. Если данный ребенок не имеет патологических отклонений в развитии и во всем другом развивается нормально, то совершенно несправедливо зачислять его в «бездари». Что-то мешает ему естественно развиваться, и близкие взрослые должны внимательно приглядеться к нему, понять причины затруднений и адекватно помочь, ибо позитивная многозначность и полезная многофункциональность детского рисования делает его наиболее оптимальным и адекватным *средством* личностного развития маленького ребенка.

Довольно часто при этом отмечается явление «скрытой одаренности» ребенка, как следствие некоторой замедленности его общего психофизиологического развития. И тогда, когда другие дети проявляют свою развитость и обнаруживают индивидуальные задатки способностей, эти малыши остаются «неразбуженными», что и воспринимается взрослыми как «бездарность». Как показывает опыт, такая замедленность интеллектуального и творческого созревания ребенка, вызывающая тревогу у взрослых, имеет индивидуальные особенности, и при определенной работе с детьми может смениться более поздним, но и более бурным развитием и творческим подъемом (вспомним пример с А. С. Пушкиным). Мы абсолютно согласны с мнением известного психолога А. А. Мелик-Пашаева: «Пока не найдены методы вовлечения целостной личности ученика в процесс творческой деятельности, педагог не имеет нравственного права говорить о границах способностей, отмеренных природой»[1]. Необходимы внимание, терпение, любовь и вера в ребенка. Психологами замечено, что у детей с некоторой задержкой созревания складываются особые достоинства интеллекта, сохраняется детская непосредственность мышления, образность восприятия, накапливается богатый ассоциативный фонд памяти. И среди взрослых художников особенно интересны те, которые сохранили в себе детское образное восприятие мира.

Немало художественно одаренных детей встречается среди детей с физическими недостатками. Психологами обнаружено (одним из первых на это указал американский исследователь Дж. Мейкер),

[1] *Мелик-Пашаев А. А.* Педагогика искусства и творческие способности. С. 54.

что дети с разными видами физических недостатков имеют выраженные особенности в когнитивном развитии, в творчестве и в самооценке. Рисование для многих из них является чуть ли ни единственно доступным видом деятельности и часто имеет компенсирующее значение. Дети заикающиеся, глухонемые, ограниченные в движениях помногу и успешно занимаются рисованием, компенсируя свои трудности удовлетворением, получаемым в доступном и столь многоаспектном творчестве. У таких детей больше развито внимание, зрительная память и воображение, они готовы рисовать все, что знают, о чем думают и что себе представляют.

Рисование также имеет реабилитирующее и психорегулятивное значение для детей психически неуравновешенных, имеющих проблемы в поведении. Мы уже говорили об арттерапии — использовании рисования в поддержке и лечении душевнобольных детей. Известны положительные опыты проведения занятий рисованием в спецшколах и в детских исправительных колониях для малолетних преступников. Эти занятия, обращенные к личным переживаниям и чувствам детей, ориентируют их на красоту природы, на гуманистические ценности, на духовные идеалы.

Развитие творческого потенциала ребенка зависит не только от природных данных, но и от формируемых у него личностно-психологических качеств: характера, воли, ценностных ориентиров и установок. Становление общественно значимого таланта — редкое и настолько сложное социально-психологическое явление, что те ранние признаки, по которым мы обычно судим о художественных дарованиях детей, оказываются недостаточными для его достоверного опознавания.

5.2. «Левши» и «правши»

Замечено, что среди детей, способных к рисованию, много так называемых *«левшей»*, предпочитающих рисовать левой рукой. Многие считают, что эта особенность — дурная привычка, упущение в воспитании дошкольника, и пытаются искоренить ее, переучивая детей действовать правой рукой. Но, как показывают нейрофизиологические исследования, левшество — не отклонение, а один из вариантов развития детей, имеющих врожденные психофизиологические особенности, в том числе — строения мозга.

Правому и левому полушарию человеческого мозга присуща функциональная асимметрия, то есть они исполняют разные функции. В левом полушарии расположены речевые центры и происходит переработка всей поступающей информации на логическом

уровне, с помощью словесно-знаковых систем, производится анализ и классификация возникающих понятий. Деятельность правого полушария обеспечивает целостное восприятие образов явлений, их внутреннюю переработку и создание новых образов, не имеющих себе прямого соответствия во внешней действительности.

У разных людей бывает разная доминанта развития мозга, которой соответствует свой тип мышления. Те, у которых доминантным является левое полушарие, склонны к аналитическому, рационально-логическому мышлению, к словесному оформлению мысли. Таких людей называют «мыслителями». Тем же, у кого доминантным является правое полушарие, свойственно ассоциативно-образное, интуитивное мышление. Таких людей условно называют «художниками». В реальности обычно встречаются варианты, расположенные между двумя этими типологическими крайностями. Можно ли считать какой-то тип лучшим? И тот, и другой имеет свои плюсы и минусы». В одних случаях больше пользы приносит левополушарная стратегия мышления, в других — правополушарная, и каждая из них определяет характер жизнедеятельности человека.

Если ведущей в деятельности является правая рука человека, значит, более активно левое полушарие, и наоборот. Праворуких (правшей) условно можно назвать левополушарными, с рациональным типом мышления, а леворуких (левшей) можно назвать правополушарными, с эмоциональным типом мышления. Левшей значительно меньше, и поэтому они не очень хорошо себя чувствуют среди правшей.

Как утверждают нейрофизиологи[1], у левшей их функциональная межполушарная асимметрия имеет неоднозначный характер: у одних левшей центр речи находится в правом полушарии, а у других — в левом (как у правшей) или разнесен по обоим полушариям. У леворуких (правополушарных) путь информации к речевым центрам мозга сложнее и дольше, чем у праворуких (левополушарных), так как речевые центры формируются в левом полушарии мозга, и из правого полушария информация по соединительным нервам должна перейти в левое. Но у детей, особенно у мальчиков, происходит долгое формирование нервных путей, соединяющих два полушария, что создает для них определенные трудности в речевом общении.

Левое полушарие действует сравнительно медленно, процесс обработки информации протекает дискретно, раздельно и последо-

[1] См.: *Хризман Т. П., Еремеева В. Д., Лоскутова Т. Д.* Эмоции, речь и активность мозга ребенка. М., 1991.

вательно, легче переводится в речевые формы. Правое полушарие действует быстро, информация обрабатывается эвристично, одномоментно, а не последовательно, предстает целостно и образно, но труднее поддается речевому оформлению.

Если у левши иначе устроен мозг, значит, и мышление, и вся психика у него несколько отличается от обычной, поэтому и педагогический подход к таким детям должен быть особым, более индивидуализированным. При обучении леворукие дети больше ориентируются не на речь, а на данные непосредственного чувственного восприятия (зрительные, осязательные и др.). Длинные речи педагогов их быстро утомляют, притупляется их способность к восприятию смысла речевого текста. Дети-левши быстро и ловко овладевают способами работы левой рукой (в рисовании, в написании букв), а насильственное переучивание может сильно травмировать их психику, даже вызвать заикание, и надолго задержать развитие способности писать. Замечено, что леворукие дети обычно более тревожны, ранимы, вспыльчивы, но они чутки и восприимчивы, значительно тоньше чувствуют цвет и форму предмета, хорошо видят отличия между предметами, различают разницу в характере изображения. Леворуких много среди художественно одаренных детей, потому что именно правое полушарие связано с образным мышлением и развитием творческой интуиции. Для них обычно тяжела работа в больших группах при жестко регламентированных условиях и строгом режиме, они более склонны к сосредоточенному созидательному труду в одиночестве, их стихия — индивидуальное творчество, собственная инициатива и интуиция.

Среди выдающихся художников и музыкантов много левшей, например Л. да Винчи, Микеланджело, П. Пикассо, Л. Бетховен и др.

Но и правши отнюдь не одинаковы. У них ведущим органом восприятия может быть левый глаз или левое ухо, и у таких детей бывают свои специфические проблемы в обучении и в деятельности. И среди детей-правшей многие любят рисовать, особенно сложные повествовательные и многодетальные композиции. Они также оказываются успешными в рисовании с натуры, так как внимательно и последовательно рассматривают и узнают реальность, и лучше овладевают техникой рисования.

И праворукие, и леворукие дети с началом школьного образования оказываются усиленно ориентированными на асимметричную деятельность (чтение слева-направо и такое же письмо, пусть даже предпочтительной, но одной рукой). Как следствие, усиливается асимметрия функционального развития головного мозга, еще проч-

нее устанавливается правшество или левшество. Для развития речевых и мыслительных функций мозга и правшам, и особенно левшам полезно заниматься не асимметричной, однорукой деятельностью, а симметричной, двурукой — лепить, мастерить, вырезать, клеить; тогда ребенок даже не замечает, как включаются в работу обе руки, и мозг производит обработку объемной информации. Дети-левши часто одинаково результативно рисуют двумя руками и меняют их лишь для удобства зрительного контроля за рисунком. Есть и среди правшей дети, которые одинаково ловко работают обеими руками. Рисование, вырезывание, макетирование, лепка включают в работу обе руки, а деятельность разными руками активизирует разные типы мышления — наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактно-речевое, и влияет на развитие ассоциативного мышления, необходимого для плодотворной творческой деятельности в любой сфере. Занятия разными видами художественного творчества одинаково полезны детям как «правшам», так и «левшам», и способствуют их гармоничному личностному развитию.

Процесс формирования мозга и развития разных его функций — длительный и неравномерный, и он по-разному протекает у детей разного пола. У мальчиков, по-видимому, медленнее созревает левое полушарие, а у девочек — правое. В целом мальчики в детстве как бы более правополушарные, то есть более эмоциональные и склонные к образному мышлению. Но с возрастом многие юноши становятся даже как бы более левополушарными, чем девушки, и более склонны к академическим наукам, чем к художественному творчеству. Однако одаренные юноши страстно, увлеченно и успешно реализуют себя в искусстве.

5.3. Мальчики и девочки

Исследования нейропсихологов доказывают различия в организации и регуляции двигательной и эмоциональной сферы у мальчиков и девочек. Даже очередность созревания разных психических функций у них разная. Их мышление — речевое, образное, пространственное, логическое и интуитивное — имеет различные уровни развития[1].

---

[1] См:. *Еремеева В. Д., Хризман Т. П.* Мальчики и девочки — два разных мира//Нейропсихологи — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам.

Проявляющиеся психические различия у мальчиков и девочек сложились в результате длительной эволюции человеческого рода. Среди женщин происходил естественный отбор по признакам адаптируемости, приспосабливаемости к меняющимся условиям жизни. Способность к физическому выживанию в долговременных неблагоприятных условиях требовала психических качеств внимательности, осторожности, терпеливости. Это сказывается на особенностях поведения девочек и даже на их изобразительной деятельности. Их рисунки более аккуратные, с подробной детализацией изображения, более повествовательные.

Для мужчин в процессе эволюции важна была находчивость, изобретательность, способность к поиску новых, нестандартных решений, готовность идти на риск. Им свойственна большая деятельностная активность, агрессивность, экспериментаторство, что наблюдается и в рисунках: они более экспрессивны, изобретательны, образно-выразительны.

Генетически закрепляемые и передаваемые психофизиологические особенности разных полов создали совсем разные миры — девочек и мальчиков, с различной последовательностью и динамикой развития их в онтогенезе. Девочки раньше начинают говорить, меньше болеют и легче переносят заболевания, податливее в воспитании. Мальчики — подвижнее, нетерпеливее, беспокойнее; они эмоционально более возбудимые, у них большая поисковая активность (всюду лезут, все ломают, шалят). Девочки в дошкольном и младшем школьном возрасте опережают мальчиков в биологическом развитии, сильнее их физически и активнее в речевом плане: выше беглость речи и скорость чтения, совершеннее правописание. У мальчиков детство длится дольше. В начальной школе они младше девочек по биологическому возрасту на целый год, а к периоду полового созревания эта разница достигает примерно двух лет. Но мальчики превосходят девочек в пространственно-временной ориентации, в решении поисковых задач, в оригинальности суждений. Девочкам более свойственно цепное понятийное мышление, а мальчикам — образное, комплексное. В это время у девочек преобладает речевое мышление, а у мальчиков — наглядно-действенное. Среди мальчиков больше вариантов индивидуальных различий, они нестандартно мыслят, но их внутренний мир часто скрыт от посторонних, так как они неохотно раскрывают его в словах. Речь их скупа, обрывиста, но бывает более образной и ассоциативно богаче, чем у девочек.

В эмоциональной сфере различия между мальчиками и девочками тоже значительны. Девочки дольше и сложнее переживают

трудности в межличностных отношениях и эмоциональное напряжение. Они подолгу обговаривают волнующую их ситуацию. Мальчики не могут долго находиться в состоянии эмоционального напряжения, их психика к этому не приспособлена. Пик эмоциональной активности наступает у них сразу после взволновавшего их события или происшествия, и он кратковременен. Вместо длительного переживания они переключаются на другую деятельность. Мальчикам бесполезно долго выговаривать поучения и читать нотации: они быстро «отключают» свой слуховой аппарат и сосредоточивают свое внимание на другом.

Физиологические особенности восприятия тоже несколько различаются у мальчиков и девочек. Исследования показали, что до 8-ми лет острота слуха у мальчиков в среднем выше, чем у девочек, но девочки более чувствительны к шуму. У девочек выше кожная чувствительность, то есть их больше раздражает телесный дискомфорт и они более отзывчивы на прикосновение и поглаживание. Мальчики стараются избегать лишних родительских ласк, но больше нуждаются в родительском внимании. Нейропсихологи Т. П. Хризман и В. Д. Еремеева отмечают, что для девочек эмоционально более значимо, *кто* их оценивает и *как*, а для мальчиков — *что* оценивается в их действиях. Игры девочек чаще опираются на ближнее зрение, им достаточно маленького уголка, они любят отгораживать себе небольшое пространство для игры. Игры мальчиков чаще опираются на дальнее зрение: они бегают друг за другом, бросают предметы в дальние цели и т. д., используя при этом все предоставленное им пространство и стремясь выйти за его пределы. Для полноценного психического развития им требуется больше пространства, чем для девочек, и когда им не хватает его в горизонтальной плоскости, то они осваивают его по вертикали: лазают по лестнице, забираются на шкаф[1]. Это не может не сказаться на особенностях развития зрительной системы детей разных полов. Внимание у девочек более «цепкое», чем у мальчиков, они замечают больше деталей воспринимаемых объектов. В рисунках девочек много подробностей для внимательного рассматривания вблизи, а в рисунках мальчиков чаще изображаются крупные формы или сюжеты с большим развернутым пространством.

Школьные учителя хорошо знают, как трудно научить писать мальчиков. Девочки хорошо повторяют «прописи», аккуратно вы-

---

[1] См.: *Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 1999.

водят буквы, стремятся к красивому почерку, им лучше дается правописание. Почерк мальчиков неравномерный, буквы корявы, слова не дописываются. Даже у взрослых людей сохраняются такие различия в почерках, и графологи без труда отличают почерк мужчины от почерка женщины.

Кроме того, известно, что даже утомление на детях разного пола сказывается неодинаково, и это хорошо можно наблюдать в ходе занятий рисованием в группах. Девочки выносливее в исполнительских работах, но при утомлении у них страдает образное мышление, иссякает воображение, нарушается представление о пространственных отношениях, ухудшается эмоциональное самочувствие. Мальчики быстрее устают от интеллектуальной деятельности и восстанавливают свое самочувствие через повышенную физическую активность. При утомлении у них страдают процессы речевого мышления, осуществление логических операций. И само рисование проживается ими по-разному: девочки стремятся продлить процесс, сопровождая его разговорами, комментариями, выражением своих чувств, ждут поощрения и постоянно спрашивают: «А у меня красиво?» Мальчики же рисуют быстро, с большим эмоциональным подъемом и долго не выдерживают. Они настолько «вырабатываются» в процессе рисования, что порой даже теряют интерес к самому рисунку. Мальчишки часто бросают свои рисунки, не заканчивают их, пачкают, мнут или рвут.

В рисунках ярко проявляются особенности мышления детей.

Различия сюжетов рисунков девочек и мальчиков очевидны и отмечаются всеми педагогами. Девочки предпочитают рисовать цветы, животных, людей (чаще всего — себя и маму, а также принцесс и невест), сюжеты их рисунков ориентированы на изображение *отношений* между людьми. А мальчики в своих рисунках больше отражают *информацию*, чаще рисуют технику (танки, машины, самолеты, военные крепости...). Их рисунки динамичны как по форме, так и по содержанию, наполнены движением, действием, освоением всего поля рисунка. Все кругом движется, бежит, взрывается...

На занятиях рисованием в группах девочки часто спрашивают: «А что мы будем рисовать?» — и с готовностью отвечают согласием на предложенное задание, а мальчики чаще говорят: «Нет, я этого не хочу, можно, я нарисую что-нибудь другое».

Часто можно слышать сетования взрослых: «Она все время рисует красавиц, а он — солдат и войну». Пристрастие детей к этому естественно, так как в игре и в рисовании они моделируют свой будущий образ Женщины и Мужчины. Поэтому чем подробнее, де-

тальнее, глубже с эстетической точки зрения будут проработаны эти образы, тем естественнее будут исполняться впоследствии отведенные им судьбой роли. И многочисленные принцессы, невесты, красавицы воспринимаются ими как воплощенный идеал прекрасного, а среди богатырей, воинов, космонавтов каждый по-своему отмечен героизмом.

Что касается одаренности к рисованию, то замечено, что предрасположенность к изобразительной деятельности отмечается у всех маленьких детей, а успешность в овладении рисованием примерно равна и у мальчиков, и у девочек. Интерес к рисованию и желание рисовать дольше сохраняется у девочек, и поскольку они усидчивее и усерднее, то в итоге добиваются заметного продвижения в нем. Этому же способствует возрастающая сила и глубина чувственного восприятия и переживания, которая находит удовлетворение в живописном и декоративном творчестве девочек, а также в традиционных женских рукоделиях. Мальчики же, подрастая, выбирают активные занятия, подвижные виды деятельности. У них детство длится дольше, чем у девочек, но развитие в подростковом возрасте происходит более интенсивно. Юноши предпочитают интеллектуальные упражнения в шахматном спорте и техническом творчестве.

Одаренные к изобразительной деятельности мальчики и девочки продолжают свои занятия рисованием и с возрастом проявляют скорее индивидуальные особенности своего дара, чем типические черты своего пола.

Итак, *врожденные психофизиологические особенности и степень индивидуальной одаренности детей обусловливает широкий диапазон различий в характере и уровне их рисовального творчества, однако, в силу своей многозначности и многофункциональности в личностном развитии, оно оказывается нужным и полезным всем детям.*

ВЫВОДЫ

1. Рисование и изобразительно-художественное творчество в целом выступает в жизни ребенка как условие его адаптации к жизни и как средство его личностного развития.

2. Детские рисунки — это свидетельства творческой активности, запечатленная деятельность детей. Рисование является способом выражения особой личностной энергии ребенка в творчестве, и в этом проявляется его *экспрессивная функция.*

3. Рисуя, ребенок осваивает окружающее пространство, утверждает себя, пытается таким образом привлечь к себе внимание и вступать в общение с другими. Рисунок является формой отражения комплекса эмоционально-интеллектуального состояния рисующего ребенка, и в этом обнаруживается его *проективная функция.*

4. В психологической многозначности и мобильности детского рисования реализуется *психорегулятивная функция*, что позволяет целенаправленно использовать его в воспитании и в арттерапии.

5. Детское рисование является деятельностью, активно развивающей познание ребенком окружающей действительности и самого себя. *Когнитивная функция* детского рисования реализуется в развитии таких познавательных процессов психики, как восприятие, мышление, воображение, память, речь.

6. Важной функцией детского рисунка является *знаковая,* которая служит для записи и передачи вовне внутренних чувств и размышлений ребенка.

7. Рисование позволяет детям вступать в разнообразное общение с другими людьми и таким образом обогащает их внутренний мир и активизирует их личностное развитие. Тем самым реализуется *коммуникативная функция* детского рисования.

8. Эволюция детского художественного творчества обусловлена психолого-возрастными закономерностями и зависит от культурно-социальных особенностей личностного развития ребенка.

9. Детское рисование как явление творческой жизнедеятельности оказывается, в силу своей многозначности и многофункциональности, нужным и полезным всем детям — как обычным, так и «особым», но при этом имеет широкий диапазон индивидуальных различий.

Вопросы

1. Почему и для чего дети рисуют?

2. Каково значение рисования для личностного развития ребенка?

3. Какие ведущие психологические функции реализуются через рисование?

4. Каковы возрастные этапы детского рисования и их отличительные признаки?

5. Каковы возрастные закономерности развития детского рисования?

6. Какие индивидуальные особенности детей определяют их способности к изобразительно-художественной деятельности?

Литература

1. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997.
2. *Грегг М. Ф.* Тайный мир рисунка: Пер. с англ. СПб., 2000.
3. *Еремеева В. Д., Хризман Т. П.* Мальчики и девочки — два разных мира. СПб., 2001.
4. *Игнатьев Е. И.* Психология изобразительной деятельности детей. М., 1959.
5. Красота и мозг : Биологические основы эстетики. М., 1995.
6. *Ландау Э.* Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка/Пер. с нем. А. П. Голубева. М., 2002.
7. *Лейтес Н. С.* Способности и одаренность в детском возрасте. М., 1984.
8. *Мелик-Пашаев А. А.* Педагогика искусства и творческие способности. М., 1981.
9. *Мухина В. С.* Возрастная психология. М., 2002.
10. *Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 1998.
11. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М., 1932.
12. Психология одаренности детей и подростков: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп./Под ред. Н. С. Лейтеса. М., 2000.
13. *Савенков А. И.* Детская одаренность: развитие средствами искусства. М., 1999.
14. *Хризман Т. П., Еремеева В. Д., Лоскутова Т. Д.* Эмоции, речь и активность мозга ребенка. М., 1991.
15. *Шмит Ф. И.* Зачем и почему дети рисуют? М., 1927.
16. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах: Избр. психологические труды. М. — Воронеж, 1995.
17. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб., 1997.

Глава III

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МУЗЕЙ И ДЕТСКОЕ ТВОРЧЕСТВО

1. СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ДЕТСКОЙ ИЗОСТУДИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МУЗЕЕ

Увлеченные искусством и одаренные к изобразительно-художественной деятельности дети не могут в достаточной мере удовлетворить свои творческие потребности в рамках школьных уроков. Они ищут возможность заниматься любимым делом в другое время и в другом месте — как правило, в кружках и студиях домов творчества и клубов. Здесь, в благоприятной для художественных занятий обстановке, в общении с такими же, как и они, заинтересованными в рисовании детьми, во взаимодействии с компетентным и авторитетным педагогом-художником происходит их творческое и личностное развитие. Приходят дети и в музейные художественные студии, открытые в настоящее время во многих музеях России. Это не совсем обычные студии, они отличаются от других следующими особенностями:

— дети-студийцы постоянно находятся в необычной обстановке музея — храма искусств («храмовая атмосфера»);

— художественно-насыщенная среда является фоном для их творчества, стимулирует его, придает пафос детскому творчеству;

— содержание экспозиции музея определяет образовательное пространство, в котором дети погружаются в проблематику искусства;

— периодические выставки включают детей в живой поток современной художественной жизни;

— произведения искусства являются источником и высокими образцами для творчества детей;

— структурные подразделения музея, его отделы и службы предполагают разные формы занятий, свой комплекс подходов к обучению;

— преподавательские кадры — музейные педагоги, искусствоведы, художники — обладают высокой профессиональной подготовкой в области искусства.

Главной целью деятельности музейной детской изостудии является, конечно же, художественно-творческое развитие детей, их способностей, знаний и умений, в ходе которого предполагается осуществление целого ряда задач:

— формирование художественной потребности, навыков восприятия произведений искусства и общих мировоззренческих начал;

— развитие психических и духовных качеств личности — эмоциональных, интеллектуальных, волевых, нравственных;

— развитие специализированных изобразительно-художественных способностей каждого ребенка;

— освоение языка изобразительной деятельности в собственной творческой практике детей;

— усвоение исторического опыта деятельности в изобразительном искусстве, формирование умения использовать искусство в качестве пространства диалогического общения.

Успешное их достижение требует обращения непосредственно к художественным произведениям и освоения исторического массива искусства, для чего в художественном музее имеются богатейшие возможности.

Музей, как художественно-насыщенная среда, способен активно питать и стимулировать художественно-творческое развитие детей с самого раннего возраста. Прогулки по музею, обзорные и тематические экскурсии, специальные занятия с детьми-посетителями — традиционные и достаточно действенные мероприятия ознакомительного характера. Но наиболее оптимальной формой приобщения к музею являются детские художественные студии, где с раннего возраста дети активно осваивают музейную среду, входят в непосредственное общение с художественными оригиналами и сами в собственном творчестве осваивают язык изобразительного искусства и специфику создания его произведений.

Уже накоплен достаточно большой опыт работы таких музейных студий как в нашей стране, так и за рубежом. Они обладают рядом *педагогических возможностей,* позволяющих оптимально воздействовать на процесс художественно-творческого развития детей. К их числу относятся:

— возможность организации непосредственных контактов детей с подлинниками произведений искусства;

— возможность осуществлять во взаимосвязи развитие художественного восприятия и собственной художественной деятельности детей, а также их творческое взаимодействие и общение на основе занятий искусством;

— возможность гармонично сочетать процессы творческого развития детей и специального образования в музее;

— возможность осуществлять комплексный подход к художественно-творческому развитию детей, используя специфически-музейные формы образовательной деятельности;

— возможность общения и обучения у высококвалифицированных специалистов — музейных педагогов и преподавателей музейной изостудии.

Ниже рассмотрим подробнее, как реализуются названные особенности и возможности в работе детской музейной изостудии.

1.1. Дети и искусство в музее

Одной из важнейших педагогических особенностей в работе детской музейной изостудии является возможность *организации непосредственных контактов детей с оригиналами произведений искусства.*

Художественный музей представляет собой единый, целостный организм, где все, вплоть до деталей оформления его зданий и интерьеров, представляет художественную, эстетическую или историческую ценность. Сама необычность музейной атмосферы, особое поведение сотрудников и посетителей, эстетическая привлекательность отобранных для хранения в музее предметов, отличных от окружающих нас в повседневной жизни, — все это оказывает глубокое воздействие на ребенка-зрителя, вызывает у него светло-радостное чувство прикосновенности к чему-то значительному, пробуждает в нем интерес к удивительному и прекрасному миру искусства.

Как известно, познание искусства и реализация таящегося в нем духовного потенциала возможны лишь при непосредственном общении с ним. Основное содержание музея — его коллекции — влекут к себе детей как неиссякаемый источник новых впечатлений, волнующих переживаний, художественно преобразованных и увлекательно повествуемых знаний. Надо отметить, что характерной особенностью детского восприятия является стремление к многократным контактам с одним и тем же источником эстетического удовлетворения, пережив которое однажды, ребенок хочет его повторения и готов вновь и вновь обращаться к уже хорошо знакомо-

му (всем известны примеры с любимыми сказками, книжками, мультфильмами и т. п., к которым дети возвращаются бесконечно). Эта потребность детей в повторных обращениях к полюбившимся произведениям искусства естественно разрешается в условиях художественного музея.

Среди взрослых людей широко бытует мнение, что произведения искусства надо делить на «доступные» и «недоступные» детям. Но данные научных исследований и педагогических наблюдений свидетельствуют о том, что восприятие ими искусства активно, эмоционально, глубоко личностно и определяется их индивидуальными психическими свойствами. В каждом произведении искусства ребенок сам находит доступное для его уровня содержание. Более того, память детей часто способна сохранять сложные образы совсем, казалось бы, «недетских» произведений искусства. По мере взросления восприятие тех же вещей становится полнее, осмысленнее, глубже. Так и восприятие взрослых зрителей меняется, совершенствуется при повторных обращениях к произведениям искусства, поскольку воплощенные в них художественные образы обладают качеством постоянства.

Процесс восприятия у детей может быть организован и настроен музейным педагогом в соответствии с их возрастом и возможностями. Необходимо, учитывая конкретные психолого-возрастные особенности аудитории, давать *интерпретацию* художественного памятника на доступном уровне, доходчиво и в то же время с достаточной полнотой раскрывать детям возвышенное, духовное содержание произведения и учить их переживать это содержание в единстве с выражающей его формой, ведя их по пути овладения навыками целостного постижения явлений искусства.

Первые посещения музея для детей — волнующие события, порой даже потрясение для них. Поэтому необходимо соблюдать некоторые условия для оптимального осуществления знакомства с этим особым местом. Вхождение в музейные залы должно происходить тихо и торжественно, прохождение по залам — медленное и с остановками там, где что-то заинтересовало детей. Они очень искренны в выражении своих переживаний, которые бывают довольно неожиданными для взрослых, достаточно разнообразными и сильными в процессе непосредственного контакта с произведением искусства, рассматривания его, «вхождения» в него, сопереживания и сотворчества. На возникающие у ребят вопросы педагог должен тут же дать ответы, соответствующие ожиданию ребенка и доступные уровню его понимания. Начальные впечатления детей ложатся в основу их дальнейшего приобщения к искусству. Эмоцио-

нально-чувственная раскрытость ребенка в этот момент позволяет педагогу приблизиться к нему, быть принятым и понятым. Наблюдая за поведением, реакциями, высказываниями детей, педагог может определить уровень развитости их внутренних чувств, знаний и опыта, с тем чтобы в дальнейшем правильно направлять процесс становления их художественного восприятия.

При первых посещениях музея маленькими детьми оптимальное время внимательного осмотра двух-трех залов — 15—20 минут. Бóльшие по времени и количеству впечатлений начальные занятия в залах могут утомить детей, притупить их внимание и вызвать опасное безразличие к экспонатам. Важно дорожить интересом детей к искусству и стремиться сделать этот интерес устойчивым. Нужно стараться вызвать у детей особое расположение души и будить в них потребность в эстетическом переживании, обогащающем духовный мир человека. Поэтому все контакты детей с искусством должны быть желаемы и ожидаемы ими, а это значит, что необходима предварительная установка на встречу с ним, планирование, нормирование и системность занятий в залах.

Эмоциональная и интеллектуальная нагрузка на таких занятиях постепенно увеличивается и усложняется педагогом, что необходимо для тренировки художественного восприятия детей, для углубления их творческого общения с искусством. Замечено, что «чувства, не тренированные постоянной интеллектуальной нагрузкой, отличаются вялостью, отсутствием духовной бодрости. Они так же быстро устают, как нетренированное тело устает от физической нагрузки. И человек, лишенный сенсорной нагрузки, обладает меньшим запасом умственной выносливости и творческой активности»[1]. Для обеспечения полноценного осуществления и совершенствования интеллектуально-эмоциональных операций у детей им необходимо предоставлять материалы различного характера — от сведений о мировоззренческих концепциях национального и мирового искусства до знакомства с тончайшими проявлениями художественной индивидуальности в творчестве мастеров искусства.

Занятия с детьми на экспозициях художественного музея дают возможность педагогу решать важные задачи формирования и развития личности.

Обращаясь в музее к памятникам мирового искусства, педагог формирует у детей понимание многозначности, многоаспектности такого явления, как *общечеловеческая культура.*

---

[1] *Алексеева В. В.* Эстетическое и художественное воспитание//Роль художественных музеев в эстетическом воспитании школьников. М., 1973. Ч. I. С. 57.

Знакомство с произведениями обогащает представления детей о разных видах и жанрах художественной деятельности, об исторических эпохах и художественных стилях, об индивидуальных творческих методах художников и тем самым подводит их к пониманию *специфики изобразительного искусства.*

Правильно организованные педагогом процессы общения детей с художественными произведениями и обсуждения впечатлений о них способствуют развитию *визуального мышления и речи.* В ходе таких занятий происходит активизация и развитие внимания, памяти, воображения, способности сочувствовать и сопереживать.

Знакомя детей с памятниками народного искусства, обращая их внимание на разные условия жизни людей, на этнографические особенности их быта, на традиции в творчестве народных художников, педагог не только расширяет их кругозор, но и формирует их социальное сознание. Богатая декоративность и «умная» полезность предметного мира, созданного народными мастерами, осознаются детьми как духовные и культурные характеристики того или иного народа. Главное же, что открывается детям в приобщении к народному искусству, — осознание безграничных творческих возможностей в образном переосмыслении жизненных явлений, в эстетическом освоении действительности и художественном преобразовании впечатлений о ней.

Обращаясь на занятиях в музее к произведениям исторического характера, педагог может побудить детей к размышлениям о роли человека в истории, о долге и подвиге, о славе и забвении, о человеческом достоинстве или слабости, о цели в жизни и т. п. Таким образом, оказывается возможным воспитывать в детях *историческое сознание*, целеустремленность, гуманность, патриотизм и интернационализм. В ходе бесед с детьми об особенностях художественного осмысления мастерами искусства в своих произведениях тех или иных исторических событий, педагог подвигает их к собственной оценке этих событий и пониманию значения *авторской позиции* и *художественной интерпретации.*

Рассматривая вместе с детьми на экспозиции произведения по мотивам народного творчества (эпоса, мифов, сказаний, легенд), педагог не только предоставляет детям возможность соприкоснуться с интересными сюжетами, но и задуматься о добре и зле, о многообразии людских характеров и их взаимоотношениях, о главном и сущем в человеческом бытии. Так можно осуществлять в музее *гражданское* и *нравственное* воспитание детей.

Сведения о судьбах художников, рассказы об их новаторстве, мужестве, общественной значимости их творчества особенно воз-

действуют на детей в непосредственной близости от произведений, вызывая в них уважение к творческому труду художников, к подвижничеству в искусстве. Здесь педагог может раскрыть детям понятия об ответственности художника перед обществом и общества перед творцом, о великой силе воздействия и *непреходящих ценностях* искусства.

Анализ живописных манер, систем и школ в мировом искусстве и их сравнение позволяет педагогу развивать в детях внимание, зрительную память, чувство цвета и цветовых отношений, формировать конструктивно-композиционное и аналитическое мышление, что необходимо для адекватного *художественного восприятия* произведений и собственного изобразительно-художественного *творчества.*

Сосредоточивая внимание детей на труде архитекторов, скульпторов, мастеров-оружейников, ювелиров, ткачей, гончаров, стеклодувов и демонстрируя им образцы декоративно-прикладного искусства, педагог может воспитывать в детях *интерес и любовь к труду*, к художественному ремеслу, трепетное отношение к продуктам труда, убеждение в неограниченных созидательных возможностях людей, в частности, своих собственных.

Только личное духовно-чувственное соприкосновение со всем заключенным в произведении искусства содержанием, только непосредственное рассматривание и прочувствование всех элементов формы, его выражающей, только единовременное и нерасчлененное их восприятие может позволить глубоко личностно и в то же время в достаточной степени адекватно воспринять это произведение. Даже при самом совершенном репродуцировании оно теряет многое по сравнению с его непосредственным восприятием — актом сложного взаимодействия зрительных, словесных, звуковых впечатлений, моментальных ассоциаций. Восприятие натурального размера произведения, фактуры и свойств изобразительных материалов, нюансов цвета в живописи и объема в скульптуре вызывает и сопровождается единовременными внутренними переживаниями, в которых задействованы образы памяти, сферы воображения и мышления личности.

Итак, организованное общение детей с культурными ценностями, представленными в музее, дает им возможность осваивать накопленный жизненный опыт человечества. С одной стороны, приобщение к общечеловеческому опыту способствует *социализации индивида*. С другой — те же культурные ценности, созданные человечеством и усвоенные индивидом, способствуют его дальнейшей *индивидуализации*, нравственно развивают и духовно обогащают,

эстетически воспитывают и культурно формируют его личность. Такова диалектика культурного развития личности, и педагог в музее имеет обширные возможности для того, чтобы полноценно содействовать этому процессу.

В ходе систематических контактов с детьми наставник, постепенно открывая им богатейший мир музея, способен вызвать у них устойчивый интерес к искусству, вплоть до глубокой увлеченности им. *Увлеченность искусством* является лучшей предпосылкой к проявлению и развитию художественно-творческих способностей, основные же составляющие данного процесса — процессы познания и творчества.

Интерес к произведениям искусства служит возбуждению потребности узнать, как все это делается, как можно самому нарисовать и передать то, что увидел, узнал, пережил. Именно здесь, на экспозиции, возникает у детей потребность в собственном рисовании, часто на те же «музейные» темы, просыпается творческая активность. Детям необходима свобода в ее проявлении как выражении своих переживаний и результатов размышлений, в том числе в реализации желания рисовать, и музей предоставляет им эту возможность в изобразительной студии. Такая студия может быть местом *разового* удовлетворения рисовальной потребности стихийных посетителей-детей, и подобные комнаты организованы во многих зарубежных музеях. Но более результативной работа музейной изостудии может быть лишь при длительных *систематических* занятиях с детьми.

ВЫВОДЫ

1. Главное педагогическое условие работы детской изостудии в художественном музее — органичная связь работы студии с содержанием экспозиции музея, непосредственность контактов детей с оригинальными произведениями искусства.

2. Особая музейная среда и правила общения и поведения, выделенность произведений искусства как неких замечательных вещей противопоставляются в восприятии ребенка-зрителя обыденной жизни, пробуждая в нем интерес к миру искусства, который видится ему чем-то сказочно-прекрасным.

3. В художественном музее под руководством взрослого дети могут *многократно* обращаться к уже знакомым им произведениям, вновь возвращаясь к переживаниям, связанным с их восприятием, и углубляя их. Такая форма удовлетворения эстетической потребности характерна для младшего детского возраста, и в усло-

виях музейной экспозиции имеются все возможности для ее удовлетворения.

4. Раннее знакомство детей младшего возраста с искусством не только возможно, но и желательно, ибо такие специфические возрастные особенности детей, как повышенная эмоциональная отзывчивость и впечатлительность, острота видения, образность мышления, цепкая зрительная память, чуткость к форме, цвету, ритму и богатство воображения создают благоприятные предпосылки для развития у детей способности адекватно воспринимать искусство, в том числе понимать образный строй произведения.

5. Проблема «доступности» или «недоступности» искусства для детей должна решаться через поиск доступной для их понимания *интерпретации* художественного памятника, и успех здесь всецело зависит от грамотного педагогического подхода взрослого — посредника между зрителем-ребенком и произведением искусства.

6. В каждом произведении искусства педагогом может быть выявлен доступный для восприятия ребенка уровень содержания, а активность, эмоциональность, непосредственность эстетического переживания, свойственная детям, является той психологической базой, на которой формируется умение общаться с произведением искусства и осуществляется переход к собственному творчеству. Знакомство с искусством также способствует становлению сенсорной культуры ребенка.

7. Правильная педагогическая организация непосредственного и многократного общения детей с искусством позволяет решать разнообразные педагогические задачи: формировать интерес к искусству и потребность в общении с ним; побуждать детей к собственному творчеству и развивать их воображение; расширять кругозор детей и формировать их историческое и социальное сознание; осуществлять гражданское и нравственное воспитание; прививать интерес и любовь к труду и т. д.

1.2. Восприятие искусства и детское творчество в музее

Освоение искусства детьми может осуществляться в процессе восприятия ими художественных произведений и собственной творческой деятельности в области искусства. Именно в художественном музее есть все условия для проведения занятий по восприятию изобразительного искусства детьми в теснейшей связи с их само-

стоятельной практической деятельностью в нем, то есть сблизить процессы «смотрения» и «делания». Никакие другие кружки и студии рисования (в детских садах, школах, домах творчества и т. п.) не могут предоставить детям столь разнообразного и высококачественного материала для художественного восприятия, как художественный музей.

Художественное восприятие — акт вхождения в произведение искусства, которому соответствует особое физиологическое и психологическое состояние, которое психологи называют «артефазой». Наблюдения за художественным восприятием детей в музеях позволили известному ученому Б. П. Юсову выдвинуть гипотезу о единстве трех его аспектов — *познавательного*, *чувственного* и *нравственно-волевого*[1]. Познавательный аспект художественного восприятия обеспечивается эрудицией ребенка и связан с усвоением информации об искусстве; чувственный аспект определяется эмоциональной отзывчивостью, чувством формы и структуры произведения в их совокупности с содержанием; нравственно-волевой (аффективный) аспект связан с сопереживанием явлению искусства в его целостности. В зависимости от возраста и художественного опыта детей, организации условий процесса восприятия и педагогического воздействия можно наблюдать доминирование того или иного из этих аспектов.

Особенности спонтанного (без посредничества учителей и экскурсоводов) общения детей с произведениями искусства в художественном музее исследовали психолог М. В. Осорина и педагог-художник О. Л. Некрасова-Каратеева. Они определили разные психологические уровни восприятия картины ребенком-зрителем[2].

I уровень: *картина воспринимается как вещь, как предмет, находящийся во внешнем мире*. На этом уровне восприятия происходит установление контакта с произведением как с особым объектом через определение его внешних признаков — материала, формы, размера, колорита, жанра (того, что изображено) и различение авторской манеры. В соответствии с этими факторами картина может нравиться или не нравиться, но на этом уровне восприятия зритель не погружается в мир картины и «считывает» лишь поверхностную, внешне событийную информацию о ней. Данный

[1] См.: *Юсов Б. П.* Восприятие искусства и возрастные особенности школьников // Роль художественных музеев в эстетическом воспитании школьников. М., 1973. Ч. I. С. 75—76.

[2] См.: *Некрасова-Каратеева О. Л., Осорина М. В.* Психологические особенности восприятия картины зрителем-ребенком в музее//Художественный музей в образовательном процессе. СПб., 1998. С. 127—169.

уровень восприятия — онтогенетически первичный и характерен для маленьких детей и не подготовленных к общению с искусством взрослых.

II уровень: *картина воспринимается как аналог действительного предметного мира, его уменьшенная копия.* В мир картины зритель смотрит как через окно рамы, где видит другое пространство и масштаб, ненастоящие, нарисованные действующие лица, но для него этот мир устроен по законам и правилам реальной жизни: «Все как живое!» Здесь зрителя занимает сюжет картины, а изображенные события оцениваются с позиций его собственного жизненного опыта. Картину зритель воспринимает как иллюстрацию (аналог) жизни, а ее художественное решение — как способ усилить характеристику изображаемой ситуации, то есть в прикладном отношении. Значение восприятия на этом уровне заключается в том, что зритель приумножает свой жизненный опыт, знакомясь с новыми событиями; расширяет свой кругозор и обогащает опыт внутренних переживаний, отождествляясь с героями и эмоционально проживая с ними различные ситуации. Однако проблемы художественного языка изображения здесь все еще остаются вне зрительского интереса и обсуждения. Данной стадии контакта с картиной дети обычно достигают уже в дошкольном возрасте, но пребывание на ней может затянуться на долгие годы. С расчетом на этот уровень детского восприятия и строятся многие школьные экскурсии в художественном музее.

III уровень: *картина воспринимается как пространство творчества художника.* Здесь она предстает уже не как подсмотренный фрагмент реальной жизни, а как сконструированная художником новая реальность, как авторское создание, как продукт художественного творчества и мастерства, на что художник, по мнению зрителя, имеет право. При оценке произведения для зрителя становится важным критерий «сделанности» изображения, недоступный на первых двух уровнях. Воспринимая картину, зритель входит в нее, как в мастерскую художника, где может увидеть, как тот работает, понять индивидуальные особенности его одаренности и секреты мастерства. Контакт с ее содержанием на данном уровне отличается более широкими возможностями и имеет своим результатом как сочувствие сюжетным событиям, так и понимание формально-языковой стороны изображения, а также усилий художника в поиске способов выражения собственных переживаний и открытий. Такой уровень восприятия художественного произведения становится доступным старшеклассникам, знакомым с историей искусст-

ва, и детям, занимающимся рисованием и потому разбирающимся в практических вопросах «изготовления» художественных вещей и правилах изобразительного языка.

IV уровень: *пространство картины воспринимается как аналог духовно-психического мира художника.* Это уровень наиболее полного контакта с содержанием художественного произведения, когда зритель вступает в воображаемый диалог с автором, выразившим в своем творении внутреннюю сторону жизни собственной личности. Зрителям открывается понимание того, что за внешним событийным фасадом простирается ценностно-смысловое пространство картины, так как любое изображение на ней (человек, вещь, явление природы и даже формально-графический элемент), имея значение сам по себе, является в то же время символическим выразителем особого смысла. Через видимые формы образа зритель входит в иную смысловую реальность, запечатлевшую сложные переживания и размышления. Тайный внутренний мир автора обнаруживается в самых сокровенных глубинах произведения, куда многие зрители не способны проникнуть, поскольку не владеют умениями духовно-целостного постижения воплощенного в нем образа.

Последний из названных уровней восприятия картины — самый глубокий и полный. Предыдущие три присутствуют в нем в виде частных моментов. Когда же этот уровень становится доступен ребенку? Теоретически он возможен с того времени, когда в сознании ребенка складываются основы символического мышления, способного улавливать смысл, находящийся за внешней стороной изображения-символа. Уже в пять лет дети в рисунках используют изобразительную символику, которая служит для выражения глубинных психологических смыслов. Здесь лежит начало пути ребенка к духовным сокровищам человеческой культуры и искусства. В движении по нему взрослые спутники могут укрепить его в способности проникать душой под поверхность вещей, а могут запугать и даже отбить охоту что-либо понимать в искусстве.

Для введения детей-зрителей в это духовное состояние восприятия искусства, возникновения у них полноценного художественно-эстетического переживания необходимы особые условия: доверительная *атмосфера* занятий в зале, достаточное *время* для контакта с произведением, ценностная установка восприятия, близкие и доступные детям *способы* вовлечения в созерцание, тактичная побуждающая *помощь* взрослого.

Помощь музейного педагога заключается в том, что он подготавливает детей к встрече с данным произведением, возбуждает их

интерес, направляет их внимание, обеспечивает их восхождение в процессе его восприятия и осмысления от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, от наблюдения к размышлению, опираясь на детский практический опыт в рисовании.

Активизировать художественное восприятие детей на занятиях в музее помогают: беседы об увиденном, обмен впечатлениями, ассоциативные воспоминания из личного опыта детей, аналогии с другими произведениями, совместный анализ и разъяснения непонятого; задания на сравнение, запоминание, воображение, на поиск знакомых сюжетов, любимых героев; на рисование с натуры и по памяти деталей картин, композиционных схем, скульптур, предметов и т. п.

Однако руководство детским восприятием произведений искусства должно происходить исподволь, ненавязчиво, чтобы ребенок мог полнее, без лишнего стеснения чувствовать, думать, переживать радость *своего* открытия. Нельзя «заговаривать» детей, навязывать им чужую волю и мысли, постороннюю концепцию интерпретации произведения искусства. Это может привести к недоверию собственной интуиции, к отказу от личного мнения, к зрительской пассивности. Необходимо дать возможность ребенку-зрителю самому пережить полученные впечатления от произведения искусства, осознать свою психоэмоциональную реакцию. Иначе активность душевных чувств будет уменьшаться в пользу деятельности рациональной сферы сознания, то есть восприятию речи и формальному усвоению знаний без участия в этом эстетического сопереживания. Эстетическим контакт детей с произведением искусства оказывается только в том случае, если имеется установка его восприятия как художественного образа во всей его целостности. Педагогические приемы, предназначенные для введения детей в художественное восприятие, должны выбираться с учетом возможностей, потребностей и интересов детей и в соответствии с целью и задачами занятия. Наблюдения показывают, что при правильной педагогической методике восприятие детей становится существенно более полным и универсальным. При этом дети непосредственно и охотно делятся своими впечатлениями, а их высказывания об искусстве поражают чуткостью восприятия и емкостью оценок. Целесообразно вести записи их высказываний, что явится не только милым, но и полезным для педагога материалом для построения дальнейших занятий с детьми как в залах музея, так и в изостудии.

Чем более глубокий след оставляет в душе ребенка первое знакомство с предметом или явлением, тем сильнее к нему его инте-

рес, тем больше он стремится узнать о нем. Последующие встречи с этим предметом или явлением обычно проходят у него на эмоциональном фоне этих первоначальных впечатлений. Данным обстоятельством во многом объясняется устойчивый интерес детей к «любимым» произведениям в музее, к которым они стремятся и которые готовы помногу и подолгу рассматривать.

Обсуждения увиденного в художественном музее и беседы об искусстве помогают детям вырабатывать ценностные критерии, обретать навыки анализа, накапливать словесно-понятийный багаж и развивать способность ориентироваться в потоке художественной информации. «Насмотренность» в области изобразительного искусства также обеспечивает воспитание зрительной культуры в целом и культуры художественного видения, в частности, и способствует лучшему пониманию образного строя произведений. Накопленный запас впечатлений, их переживание, осмысление и оценка ложится в основу эстетического освоения ребенком действительности и является фактором формирования его духовно-нравственной культуры. Наконец, занятия в залах музея становятся неиссякаемым источником тем и сюжетов для собственного изобразительного творчества детей, а также стимулом к этой деятельности.

Рисунки детей, выполненные в музейной студии по памяти, по впечатлениям и представлениям, — это и отражение результатов детского художественного восприятия, и творческое преобразование воспринятого ими материала искусства. Они полны образных обобщений и в то же время индивидуально выражают то, что впечатлило детей в художественном произведении. Картины, портреты, пейзажи, натюрморты, виденные в залах музея, по-особому переживаются детьми, по-своему одухотворяются и отражаются в их творчестве. Они дополняют и уточняют рассказы друг друга и корректируют работу над рисунками своих товарищей. Таким способом, при условии систематических занятий детей, в музейной изостудии можно развивать их зрительную память, пространственное и цветовое видение, ассоциативно-образное и композиционное мышление, фантазию и воображение.

Строя программу на основе взаимосвязи занятий в залах и в студии за мольбертами, педагог должен стремиться к тому, чтобы познавательный и эмоциональный аспекты восприятия искусства находились в органичной связи друг с другом, что плодотворно сказывается на собственном творчестве детей, а все творческие задачи на уроках изобразительной деятельности подготавливали у них потребность самостоятельного обращения к искусству, к общению с ним и через него.

В практике работы с детьми в музейной изостудии педагог неизбежно сталкивается с проблемой организации *детского творчества в окружении образцов взрослого искусства.* Каким может быть влияние профессионального искусства, высокого мастерства великих художников на творчество детей? Как приблизить одно к другому? Очевидно, что здесь возможны разные пути: первый — *низводить* используемое в качестве учебного материала искусство до детского уровня, отбирать для показа детям «чисто детские» образцы, несложные по форме и содержанию, то есть выделять из большого массива произведений их малое количество; второй — *поднимать* детское творчество до уровня профессионального искусства, ориентировать детей на взрослые образцы, обучать их по этим образцам законам и правилам «грамотного» изображения, то есть «малое» и незрелое подтягивать до уровня «большого» и совершенного; и третий — *обеспечить органичное сосуществование* одного с другим, то есть организовать естественное развитие детского творчества в художественно-насыщенной среде музея, обеспечить последовательное вхождение детей в «большое» искусство, используя его для обогащения и развития детской изобразительной деятельности.

История художественной педагогики знала опыты первых двух путей. Изоляция детского мира от мира художественной культуры приводит к локализации их творческой активности в изобразительной деятельности в определенном возрастном периоде (от 2-х до 10-ти лет). Знакомство детей с произведениями искусства, имеющими упрощенное содержание и образно-выразительные качества, отвечающие их собственному уровню восприятия и умения, приводит к задержке их на заниженных позициях мастерства и к тому, что, заканчивая свое *детское* рисование, многие из них перестают рисовать совсем. К 10-ти годам они уже вырастают из детских рамок творчества, а взрослое искусство кажется им чужим, далеким, недосягаемым. Ускользнув из сферы детских интересов, изобразительное искусство оказывается невостребованным и в дальнейшей жизни человека. Не развивается художественная потребность, не усваиваются навыки общения с искусством и межличностного общения по поводу искусства, нарушается культурная преемственность. И в искусстве, и в творчестве, и в обыденной жизни отделение, отгораживание мира детства от взрослого мира приводит к явлению инфантильности, к замедлению развития молодых людей, к трудному вхождению их во взрослую жизнь, к тяжелым и продолжительным поискам своего места в ней.

Второй путь — путь жесткого следования взрослым образцам, подтягивания сознания рисующих детей и их изобразительных умений до профессионального уровня — приводит к повышению качества исполнительского, ремесленного мастерства, но не затрагивает их глубинного личностного развития. Скорее наоборот: происходит подавление естественных импульсов и личных творческих проявлений детей в угоду существующим профессиональным изобразительным правилам и системам. Естественное развитие детской логики и чувств, восприятия и воображения, обретение своего личного опыта и свободное творческое рисование здесь заменяются опережающим оснащением детей общими универсальными способами изображения. Такая организация изобразительного труда детей лишает их «детства в творчестве», а ведь именно это является основой для формирования творческой индивидуальности.

Закономерности психического развития детей требуют от педагога осторожного применения имеющихся в его распоряжении форм, методов и средств в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, чтобы, не пропуская необходимых ступеней, вести своих воспитанников в «зону ближайшего развития» (Л. С. Выготский). Поэтому наиболее верен третий путь — путь естественного творческого взросления детей, последовательного введения их в мир большого искусства и органичного существования очага детского творчества в художественно-насыщенной среде музея, в окружении шедевров искусства — точно так же, как в жизни дети живут и развиваются среди взрослых.

Занимающиеся в музейной изостудии дети творят свои рисунки, постоянно обращаясь к произведениям искусства, восхищаясь и вдохновляясь ими. Конечно, влияние последних на детское творчество несомненно: дети реагируют в ходе восприятия и затем преобразуют в своем творчестве привлекшие их внимание композиции, колорит, авторские манеры, сюжеты, персонажи и т. п. Но, будучи педагогически разумно дозировано и интерпретировано, общение с миром искусства не расслабляет и не подавляет детей, а питает и обогащает их творчество.

В музейной изостудии богатый материал искусства дает возможность решать сразу несколько творческих и педагогических проблем.

Во-первых, каждому педагогу известен вечный вопрос детей: «А что рисовать?» Обширным *тематическим фондом* для рисования являются коллекции музея. Исторические, мифологические и литературные сюжеты, судьбы героев и художников, истории реликвий и памятников, весь реальный и образный мир, претворенный в ис-

кусстве, — все становится интересным для собственного творчества детей.

Во-вторых, всякое обучение какой-либо деятельности требует разъяснения и показа образца. *Проблема образца*, его качества и содержания особенно сложна в аспекте творческого становления в изобразительном искусстве. Ведь любой такой наглядный образец может быть воспринят как пример для подражания и сориентировать деятельность в каком-то одном направлении, ограничив тем самым творческие поиски. Беда, если предлагаемый образец низкого художественно-эстетического качества. Всем хорошо известны примеры подражания детей не лучшим образцам массовой изопродукции (мультфильмам, плакатам, комиксам, рекламе и т. п.) и укоренение на этой почве изобразительных стереотипов и «штампов» в детских рисунках.

На экспозициях художественного музея дети видят специально отобранные, прошедшие проверку временем произведения, которые являются примерами высокого мастерства и глубокого содержания. С их помощью можно воспитывать полноценный художественный вкус, формировать понимание истинных ценностей в искусстве.

В-третьих, художественный музей помогает решать *проблему выбора образца*. Если для иллюстрации какого-либо суждения избирается один, пусть даже и самый лучший образец, то он опять-таки может быть воспринят как буквальное указание, как подсказка к однозначному решению творческой задачи. Предоставляемые музеем произведения искусства позволяют увидеть, как одни и те же извечные темы и задачи раскрывались многими художниками и в различные эпохи.

Знакомство с таким многообразием художественно-образных решений, осознание необходимости *выбора* делает невозможным механическое подражание и побуждает подходить к постижению явлений и решению творческих задач по существу и всякий раз по-новому, а не по однажды принятому шаблону. Это же разнообразие художественных произведений искусства в коллекции музея способствует расширению художественного кругозора детей, помогает воспитывать у них аналитическое мышление, формировать художественную культуру личности.

В-четвертых, педагогу, работающему с детьми в условиях художественного музея, легче решить *проблему преодоления страха* и неуверенности детей при занятиях изобразительным творчеством — их стеснение за кажущуюся неумелость, неверие в свои возможности, то есть проблему творческого раскрепощения детей. В

многообразии примеров индивидуальных особенностей художников, их творческих методов и изобразительных приемов дети находят удовлетворение своим личным творческим запросам, потребностям, чувствам, видят творческое право художника на выражение своего мира своим языком («все могут по-разному, и я смогу, каждый художник интересен, и я тоже»). При умелом и убедительном раскрытии этих примеров можно пробудить и закрепить в ребенке интерес к личности в искусстве, подвести его к осознанию неповторимой ценности оригинального творчества каждого художника.

В-пятых, когда изобразительная деятельность детей в студии организуется педагогом на основе примеров только из детского творчества и в сравнении их достижений относительно друг друга, когда в центре внимания оказывается лишь сам ребенок, когда художественное развитие детей идет вне знаний о явлениях и процессах мирового искусства, то в этом таится двоякая опасность. С одной стороны, это деформирует отношение детей к собственному творчеству: для одних подобное сравнение чревато оформлением непомерного самомнения и эгоцентризма, для других — возникновением парализующей стеснительности в творчестве. С другой стороны, такое обособление детского творчества, как мы уже отмечали, таит опасность укоренения неспособности воспринимать художественные достижения классического и современного искусства и их образно-смысловые характеристики.

Организованное во взаимосвязи с изучением искусства детское творчество в условиях художественного музея позволяет ребенку ощутить *свою причастность и связь с общим творчеством*, переключить внимание с усилий по самовыражению собственного «Я» на многозначные и равноправные творческие проявления других людей, на высокие достижения в искусстве, изменить и регулировать творческую *оценку* и *самооценку*.

Условия, которые предоставляет художественный музей для педагогической работы, позволяют правильно подойти к использованию *авторитета педагога* в искусстве и в творчестве. Эта проблема сложна в любом детском коллективе, и особенно в творческом (о чем неоднократно упоминают в своих трудах А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ю. Л. Львова, Е. Н. Ильин). Помимо содержания учебного материала, на формирование качеств личности ученика и на степень его подготовленности к самостоятельной жизнедеятельности влияет и личность самого педагога, его коммуникативные и методические способности. Любому педагогу дети готовы доверять всецело, не подвергая анализу и сомнениям исходящие от него указания. Главное, чтобы личные качества учителя им-

понировали детям. Однако непререкаемость авторитета педагога, пусть самого мудрого и честного, все-таки ограничивает личные возможности, подчиняет и обезволивает ученика. Дети начинают любить то, на что он указал, и только то, что смогли узнать от него. Авторитарные способы ведения педагогического процесса не способствуют творческой активности обучаемых. Часто крушение авторитетов вызывает растерянность и скептицизм у молодых людей, когда нечто оказывается не совсем таким, как их учили: они не умеют и без авторитетной подсказки не знают, что в этом случае делать и как поступать.

Творческое развитие стимулируется любовью и уважением к учителю, доверием к его словам и действиям, но при этом необходимо создавать условия для *самостоятельности* в постановке и решении творческих задач. На занятиях в художественном музее этого добиться легче, ибо частные суждения и мнения педагога получают или не получают подтверждение в личных контактах детей с искусством. Здесь не один, а много учителей — все художники и все произведения искусства. Учитель в студии — проводник в мир искусства, открыватель возможностей для самостоятельного ориентирования и дальнейшего продвижения в нем, а художественную истину каждый ученик ищет сам.

В процессе собственной творческой деятельности в студии дети под руководством педагога обучаются и совершенствуются в рисовании, решают комплекс практических исполнительских задач. В этой работе они сталкиваются с необходимостью узнать, осмыслить, обобщить и творчески преобразовать свои впечатления от окружающей действительности, а также полученные ими в музее. Они пытаются найти изобразительный эквивалент характерным свойствам изображаемых объектов, самостоятельно решить проблемы изображения в рисунке времени, пространства, движения, сюжетно и выразительно-динамически построить композицию своего рисунка.

Детская изобразительная деятельность — «это форма детского творческого напряжения, во многом адекватного взрослому. Оно пока более эмоционально, чем духовно. Но в волнении созидания и осуществляется постепенное воспитание чувств, их тренировка творчеством, в котором начинает оформляться взаимообогащающая слитность разума и эмоций»[1]. Дети в своем творчестве сталкиваются с теми же задачами, над которыми задумываются и профес-

[1] *Алексеева В. В.* Эстетическое и художественное воспитание//Роль художественных музеев в эстетическом воспитании школьников. Ч. I. С. 54.

сиональные художники, только разрешают они их в зависимости, во-первых, от уровня своих знаний и умений и, во-вторых, от своих индивидуальных возрастных возможностей восприятия и творческого мышления. Такая деятельность позволяет ребенку приблизиться к адекватному восприятию произведений изобразительного искусства (если считать адекватным восприятием верное — на доступном уровне — схватывание основного «пафоса» и формы данного произведения).

Детское воображение способно предложить своеобразные реконструкции творческого процесса создания автором произведения, с которым только что познакомились на занятии. Чем больше собственный опыт ребенка в изобразительной деятельности, тем изысканнее, интеллектуальнее и точнее могут быть эти реконструкции и теснее общение с автором на языке его творчества, глубже понимание художественных задач, стоявших перед художником, и стилевого контекста эпохи.

Многолетняя деятельность педагогов в студийной системе художественного образования подтверждает, что творческие задания для собственного рисования на сложные темы (пейзаж, портрет, натюрморт, тематические композиции) успешно решаются лишь при многократных посещениях залов музея и целенаправленном обращении к творчеству разных художников. Практическая необходимость побуждает детей обращаться к произведениям великих мастеров, ведет их в залы музея, где они ищут и получают ответы на многие вопросы. И если в начале знакомства с «большим» искусством детей больше интересует, что изображено на картине, то впоследствии их уже волнует, как это изображено. Восприятие искусства активизируется у них жизненным опытом и опытом изобразительной практики и сопровождается живой реакцией на те стороны внешней и внутренней структуры образа произведения, над которыми им уже пришлось поработать самим. Внимание к опыту художников — именитых предшественников в решении сходных технических задач — делает восприятие картин качественно иным, более целенаправленным, глубоким, аналитическим. Совершаемая детьми в ходе творческого восприятия работа по образной реконструкции произведений классического искусства отражается на их собственной рисовальной деятельности, а личные открытия и новые знания, полученные при непосредственном общении с ними, существенно активизируют становление их художественной индивидуальности.

Теперь удовлетворение при восприятии произведения искусства вызывается у детей пониманием и восхищением от умения ху-

дожника изображать мир, от мастерства владения им композиционным построением, формой, цветом, фактурой, то есть всеми теми выразительными средствами и изобразительными приемами, которыми художник выявляет образное содержание произведения и которыми ребенку хочется овладеть. Дети на практике усваивают *принцип содержательности и выразительности формы* в искусстве, органичного единства формы и содержания в художественном произведении. У них развивается способность воспринимать и создавать художественный образ, выявляя наиболее существенные и характерные его черты, а вследствие обогащения новыми знаниями и опытом происходит *интеллектуализация* их творчества.

Богатейший экспозиционный материал музея изобразительного искусства дает детям представление о многообразии форм, приемов, методов, школ изобразительного искусства и об индивидуальных возможностях разных художников. Знакомство с этим формирует творческое отношение к художественному восприятию и рисовальной деятельности и предотвращает опасность механического заимствования, ремесленнического подражания, стереотипности в композиционных решениях и суждениях об искусстве.

Протекание творческой деятельности детей в окружении разнообразных образцов классического искусства сопровождается становлением личных предпочтений и индивидуализированным влиянием этих образцов на их дальнейшую изобразительно-художественную деятельность. В целом же работы музейных студийцев становятся содержательно глубже и формально-технически совершеннее, а сами они быстрее продвигаются по пути развития способности к образно-художественному обобщению и выразительному воплощению этого в материале. При этом постижение классического искусства помогает детям лучше осознать и оценить свое творчество и работы сверстников.

ВЫВОДЫ

1. Процесс художественно-творческого развития детей должен протекать в тесной связи между восприятием ими художественного наследия и их практической деятельностью.

2. Органичное существование детской изостудии в художественно-насыщенной среде музея позволяет решать ряд серьезных педагогических проблем детского творчества — выбора темы и «образца», преодоления страха перед рисованием и творческого раскрепо-

щения детей, формирования адекватной творческой самооценки, влияния педагогического авторитета и воспитания самостоятельности в постановке и решении творческих задач.

3. Собственный опыт ребенка в изобразительной деятельности в условиях музея позволяет ему приблизиться к адекватному восприятию произведений, постепенно развивать способность к проникновению в их духовную глубину, понять специфику художественного образа и языка изобразительного искусства.

4. Коллекции художественного музея дают детям представление о многообразии форм, приемов, методов, школ изобразительного искусства и индивидуальных особенностей художников, воспитывают художественный вкус и творческое отношение к восприятию изобразительного искусства и к собственному рисованию.

5. В условиях художественного музея собственная творческая деятельность детей приобретает бо́льшую содержательно-смысловую глубину и обогащается практическими изобразительными умениями: развивается способность к художественному обобщению и выразительному воплощению возникающих образов, складываются критерии художественной оценки и самооценки.

1.3. Творческое рисование, эстетическое развитие и художественное образование в музее

Еще одна характерная черта педагогической деятельности в художественном музее — это возможность гармоничного сочетания процессов творческого развития детей и специального образования в области искусства. Специфическая среда музея и наличие в нем высококвалифицированных специалистов разного профиля создают для этого все предпосылки.

Наибольшие споры и разноречивые мнения в среде педагогов-художников всегда вызывал вопрос о том, следует ли учить маленьких детей рисованию или надо только создать им благоприятные условия и стимулировать разными способами их собственное изобразительное творчество. Педагогике известны разные подходы и методики. Руководство детской изобразительной деятельностью, выбор методов и средств обучения рисованию должны в каждом конкретном случае подчиняться *цели,* преследуемой педагогом, — воспитать мастера, который будет легко и правильно рисовать, или творческую личность, которая на основе занятий искусством научится свободно, самостоятельно и нестандартно решать любые жизненные задачи, а не только изобразительные.

Детские изостудии при художественных музеях не являются специальными художественными школами и не заменяют их ни по форме, ни по существу, не ставя перед собой задач полного профессионального обучения. Сама специфика их деятельности диктует необходимость органичного единства процессов познания и творчества, а значит, — единства процессов развития художественно-творческих способностей детей и обучения их знаниям, умениям и навыкам. Необходима сознательная организация *обучения в процессе развития и воспитания в процессе обучения*. Здесь все упирается в решение вопросов «что и как развивать?» и «чему, как и когда учить?» При этом, организуя данный двуединый процесс, педагог должен знать, выявлять и развивать те природные задатки, качества и свойства личности ребенка, которые способствовали бы его художественному творчеству.

Художественные способности — это возможности человека к деятельности в области искусства, среди которых выделяются: эстетическая восприимчивость, наблюдательность, отзывчивость на форму, цвет, ритм, фактуру, цветовые соотношения, способность к сопереживанию, образная (в том числе зрительная) память, способность к пространственному воображению, свобода фантазии, зрительно-моторная координация, устойчивый интерес художественной деятельности и другие. Эти качества можно развивать системой специальных упражнений в соответствии с главной целью личностного развития детей и с учетом их психофизиологических особенностей[1].

Творческое развитие подразумевает развитие тех особых способностей и свойств человека, которые обеспечивают его творческие способности (креативность). Как психологическое свойство, креативность имеется у любого человека, но мера ее развития у всех разная, поскольку по-разному развиты определяющие ее качества. В психологии и педагогике выделяют следующие качества, обладание которыми позволяет условно определить личность человека как *творческую*: направленность на поиск новых форм поведения; открытость по отношению к новому опыту, новой информации; готовность к поиску новых решений, стремление пробовать, экспериментировать; решимость принять ответственность за свои действия («Я в этом убежден. Это мое открытие»). И, соответственно, *нетворческой* следует признать личность, которой присущи: за-

[1] Проблемами развития специальных художественных способностей детей занимались психологи и педагоги Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, Е. И. Игнатьев, Г. В. Лабунская, С. Д. Левин, А. А. Мелик-Пашаев, В. С. Мухина, М. В. Осорина, С. Л. Рубинштейн.

крытость, нетерпимость по отношению к новому опыту, ко всему необычному; пассивность, боязнь ответственности; предпочтение использования готового образца, ссылки на авторитетные суждения («Я не умею. Это неправильно. Так никто не делает. Мне так велели. Я слышал, что нужно делать только так»).

Как показывают исследования в области креативного интеллекта (Дж. Гилфорд, Н. С. Лейтес, А. Н. Лук), *творческое мышление* имеет свои особые характеристики: *беглость, оперативность* (работа с ассоциативными рядами, широта ассоциативного поля при размышлении над определенной проблемой); *гибкость, вариативность* (способность посмотреть на один и тот же предмет с разных точек зрения, умение переходить с позиции на позицию); *оригинальность* (поиск новых, необычных ходов в решении); *способность к разработке* (умение увидеть и реализовать перспективы дальнейшего развития в выбранном направлении).

Психические процессы восприятия у творческой и нетворческой личности протекают по-разному. Творчески активная личность отдает предпочтение новым, непривычным, нерегулярным решениям, воспринимает все эмоционально, сохраняет живой интерес к познанию. Соответственно, нетворческий человек предпочитает привычное и хорошо освоенное, безразличен к новациям и стандартен в принятии решений.

Как это ни покажется странным, но и сама *изобразительная деятельность* у разных людей может быть творческой и нетворческой. *Творческая* характеризуется живым реагированием на окружающее и отображением своих впечатлений о нем в рисовании, фантазированием, постоянным поиском новых изобразительных решений, использованием разнообразных форм, образов, тем, сюжетов, интересом к передаче разных настроений и состояний в природе, человеке и обществе, готовностью к экспериментированию с материалами. *Нетворческая* — недоверием к своей индивидуальности, стремлением к подражанию, к срисовыванию, к заимствованию и использованию одних и тех же приемов изображения, композиционных схем, приверженностью к одному формату листа, к одному материалу, технике. Можно уметь рисовать, быть умельцем, неплохим исполнителем, но при этом не быть художником, творцом. Художественно-творческое развитие подразумевает развитие у детей художественных способностей и креативности в целом.

Психологические исследования и педагогический опыт показали, что способности к творческому мышлению есть у каждого нормального человека, но развиты они в разной мере; их можно изме-

рять (тестировать), изменять, целенаправленно формировать. В рамках педагогического процесса в условиях музея изобразительного искусства развивать можно как специальные художественные, так и общие творческие способности.

Те или иные качества человека развиваются в процессе определенной деятельности. *Детское рисование* является универсальной формой развития художественно-творческих способностей детей, так как оно соединяет в себе чувственное познание (восприятие, переживание) с логическим (оперирование знаковыми системами), что является необходимым условием их личностного развития. Оно наиболее адекватно возрастным и психологическим возможностям и потребностям детей. В процессе этой деятельности происходит совершенствование *образного мышления, практического интеллекта, памяти, внимания, воображения, речи* и других психических процессов. Это одно из любимых занятий детей, доставляющее им творческое удовлетворение в качестве способа своей самореализации.

Взрослый, воздействуя на процесс творческого развития детей, должен придерживаться установки на выявление индивидуальных свойств и способностей каждого ребенка. Эффективность работы преподавателя в этом направлении во многом зависит от используемой им системы обучения, которое обеспечивает детей необходимыми знаниями и оснащает практическими умениями и навыками. *Обучение* предполагает планомерную разработанность всех педагогических мер, методов, приемов в соответствии с возрастными особенностями и закономерностями психофизиологического развития детей.

Между обучением и развитием существует обратная связь. Обретая практические умения (освоение технических приемов изображения и выразительных возможностей линии, формы, фактуры, цвета, тона и т. д., овладение рисующими инструментами и материалами) и знания (историческую, художественную, технологическую эрудицию), ребенок обучается также постановке и решению творческих задач. В ходе обучения у него развиваются способности образно перерабатывать получаемую информацию, глубже чувствовать и внимательнее и полнее воспринимать явления и события действительности, свободнее фантазировать и сосредоточеннее думать, точнее оценивать увиденное и сделанное им самим и многие другие, необходимые для целостного развития личности.

Эффективность работы преподавателя по обнаружению и развитию художественно-творческих способностей детей зависит от правильности выбора конкретных педагогических мер, от их адек-

ватности поставленным целям и задачам, то есть от *методики обучения*. Как показывает опыт, обучение в процессе художественно-творческого развития более эффективно при *концептуальном* подходе к проведению занятий, когда между учебными заданиями имеются внутренние связи. Детям предлагается система разнообразных и постоянно усложняющихся заданий, решение которых требует от них поиска соответствующих изобразительных средств и овладения умениями пользоваться ими. Такой способ художественно-творческого обучения строится на следующих важнейших принципах:

— учебный материал должен быть интересен и доступен детям;

— цель каждого занятия должна быть ясна учащимся и соотнесена с главной целью;

— постановка заданий должна выводить детей на поиск новых творческих решений;

— результатом выполнения каждого задания должно быть оснащение детей новым опытом чувствования, фактическими знаниями и техническими навыками;

— творческий процесс должен реализовываться в материальных продуктах труда детей (рисунках, лепке, поделках, сочинениях и т. п.). Бесцельная и бессмысленная работа неинтересна и непродуктивна.

Программа занятий в музейной изостудии охватывает различные аспекты ознакомления детей с изобразительным искусством и обучения их простейшим навыкам рисования в условиях музея. Она представляет собой целостную систему многолетних занятий и исходит из ряда *дидактических* принципов:

— органичная взаимосвязь обучения и воспитания детей (что эффективно осуществляется на основе использования потенциала музейных коллекций);

— научность знаний, сообщаемых пусть даже на первоначальном, элементарном уровне (что обеспечивается материально-технической и научной базой музея, где всегда можно получить квалифицированную консультацию у специалистов);

— доступность знаний — преподнесение знаний об искусстве в доступной форме, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей обучаемых детей;

— связь теории с практикой — не только вооружение знаниями и теоретическими навыками, но и обучение пользованию ими на практике, в собственном творчестве;

— последовательность и постепенность в обучении — движение от простого к сложному в ходе освоения учебно-творческого материала;

— наглядность обучения — обучение в соответствии с особенностями детского мышления, развивающегося от конкретного к абстрактному (этот принцип обеспечивается наличием ценнейших коллекций произведений изобразительного искусства и организацией постоянных контактов детей с ними);

— развитие самостоятельности детей в процессе обучения — формирование у них умений и внутренней готовности самостоятельно учиться и работать в будущем в области искусства, постоянно пополнять свои знания и совершенствовать мастерство (этот принцип является главным в художественно-творческом развитии детей на занятиях в музейной изостудии);

— прочность усвоения знаний и возможность их использования не только в рамках предмета обучения, но и в различных областях жизни (для этого необходимо творческое использование комплекса оптимальных методов для передачи и проверки знаний, специально разработанного музейными специалистами);

— индивидуальный подход к детям с учетом личностных особенностей каждого обучаемого ребенка (этот принцип имеет особое значение именно в работе музейной изостудии, ибо восприятие, воображение, мышление, творчество — глубоко личностные процессы).

Программа занятий связует в единый целостный процесс развитие, воспитание и образование детей посредством произведений искусства и на основе их собственного творчества. Составление и реализация такой программы, несомненно, требует от педагога большой художественной компетентности, общей и профессиональной культуры личности, владения необходимыми педагогическими методами и приемами. При этом обязательным условием деятельности по художественно-творческому развитию детей является творческое отношение к этому самого педагога.

Музейная педагогика ориентируется на ценности детского мира, что позволяет правильно, адекватно психологическим возрастным особенностям детей строить обучение искусству, давать оценку и проводить аргументированную художественную критику детских произведений. Поэтому *определение принципа их оценки* является очень важным моментом в работе студийного педагога. Здесь необходим дифференцированный подход — индивидуальная оценка фактического результата всей проделанной работы, уровня усвоения знаний и овладения навыками, степени новизны

творческого решения у каждого ученика и, по возможности, на каждом этапе его деятельности. Оценивать достижения и неудачи возможно лишь в сравнении с предыдущими результатами самого ребенка, а не других детей, особенно лидеров группы. Необходимо помнить, что оценка может обладать как побуждающей, так и подавляющей силой.

Сложный многоуровневый процесс развития художественных способностей предполагает складывание у личности качеств, обеспечивающих умения целостно, всесторонне, глубоко и чутко воспринимать действительность в свете имеющейся творческой установки, создавать в воображении на основе полученных впечатлений новый образ и воплощать его в материале того или иного вида искусства. В творческом развитии необходимы поддержка, отыскание положительных моментов в работе ученика, «проектирование» его личных перспектив — словом, то что А. С. Макаренко называл «принципом педагогического оптимизма». В то же время ошибочным, тормозящим детское творчество является стремление взрослого облегчить поиск новых самостоятельных решений подсказкой какого-либо «запасного» верного решения, показом готового образца для подражания. Исходя из индивидуальных особенностей ребенка, наставнику следует определить, чему еще надо учить ребенка, а что предоставить ему узнавать, переживать, решать и открывать самому.

Главной целью развивающего художественного обучения детей выступает формирование у них художественной культуры и качеств креативности (творческого воображения и воли), «а вся совокупность изобразительных знаний, умений, навыков должна с самого начала преподаваться, осознаваться и применяться как *средство*, необходимое для решения стоящих перед учеником *задач творческого характера*»[1].

Являясь объектом эстетического воспитания, ребенок одновременно является и субъектом творчества. Поэтому за ним должны сохраняться *творческие права* на оригинальность решения, на свободу воображения, на выбор средств — материалов и приемов изображения. Именно творческие задачи, пусть даже самые простые, необходимо всегда ставить перед ребенком в ходе обучения.

Всякое творческое задание следует соотносить с индивидуальными особенностями ученика, с его жизненным опытом, с его судьбой. Это позволяет добиться своеобразного «педагогического резо-

---

[1] *Мелик-Пашаев А. А.* Педагогика искусства и творческие способности. С. 41—42.

нанса», когда активность личности развертывается в нужном педагогическом направлении и помогает реализовывать программные образовательно-воспитательные задачи. Кроме того, важный аспект руководства художественно-творческим развитием детей — это введение их художественных впечатлений и творческих проявлений в определенный нравственно-мировоззренческий контекст.

Творческое развитие каждого человека индивидуально, но в условиях обучения и творческого общения с другими оно может получить дополнительный импульс. Часто можно наблюдать, как оно активизируется в коллективных занятиях детей в изостудии. Умелое, тактичное использование педагогом «принципа параллельного действия» (А. С. Макаренко) — воспитания личности в коллективе и через коллектив — значительно расширяет возможности педагогического воздействия и умножает опыт каждого ребенка.

Как только личность достигает определенного уровня, позволяющего эффективно получать то или иное образование, это, в свою очередь, начинает влиять на уровень личностного развития. В этом проявляется взаимовлияние и взаимозависимость процессов развития и обучения. Так, без обретения конкретных знаний в искусстве и навыков изобразительной деятельности невозможен рост в художественном развитии детей, и наоборот, определенная эмоционально-творческая развитость предоставляет возможности для большей универсализации процесса обучения в рисовании и искусствознании.

В детской музейной изостудии дети заняты решением определенного класса художественно-творческих задач в изобразительной деятельности. Но главная цель и смысл художественно-творческого развития детей видится в том, чтобы научить их творчески подходить к решению любых жизненных задач в профессиональной, бытовой и личной сферах.

ВЫВОДЫ

1. В педагогической работе с детьми в музейной изостудии передача знаний и выработка умений и навыков должны гармонично сочетаться с развитием у них творческих задатков и способностей.

2. Детские изостудии при художественных музеях не должны подменять собой художественные школы и кружки в решении задач профессионального обучения. Они являются специфическими очагами культуры для детей, цель которых — содействовать развитию у них эстетического отношения к действительности, обеспечить умениями решать различные задачи творческого характера, повы-

сить общий творческий потенциал личности, развить широкий спектр способностей, в том числе художественных.

3. Введение детей в мир искусства и знакомство с его произведениями следует осуществлять с учетом возрастных психофизиологических особенностей, выделяя в содержании произведений уровень, доступный для их понимания.

4. Программа музейной изостудии должна исходить из принципа единства процесса развития, воспитания и образования детей посредством использования возможностей искусства и на основе их собственного творчества. Соотношение между этими тремя составляющими определяется характером музейного собрания, задачами образовательного цикла, общей продолжительностью занятий, возможностями педагога и особенностями группы детей. Поэтому любая из предлагаемых типовых программ должна быть адаптирована педагогом к конкретным условиям работы студии в музее.

5. К собственно образовательным задачам музейно-педагогической деятельности относится ознакомление детей с содержанием коллекций музея, творчеством разных художников и получение представлений об эпохах в искусстве, приобретение умений и навыков интерпретации произведений, постижение основ музейной этики. На практических занятиях рисованием дети осваивают выразительные возможности разных рисующих материалов и инструментов, а также особенности разных изобразительных приемов и систем, осваивают профессиональные понятия и термины.

6. Специальное обучение и образование в музейной изостудии должны обеспечивать подъем общей культуры учащихся и их художественной эрудиции, оснащать их конкретными знаниями в искусстве, давать реальные навыки в изобразительной деятельности. Уровень этих достижений зависит от индивидуальных особенностей и возраста учащихся, от продолжительности (стажа) занятий в студии, а также от объема проделанной ими работы.

1.4. Специфика музейно-педагогического комплекса

Результат, характер и глубина взаимодействия педагога и воспитанника зависят от комплекса применяемых в процессе его осуществления мер, или методов.

Метод обучения (от греч. methodos — путь к чему-либо) — способ педагогического действия. Чтобы воздействие выбранных методов было оптимальным, необходимо их соответствие постав-

ленным целям, индивидуальным особенностям ребенка, времени и месту проведения занятий. Важно также согласовать их со всем комплексом приемов и методов, используемых в едином педагогическом процессе.

С позиций взаимодействия учителя и учеников в учебно-познавательной деятельности, совокупность педагогических методов может быть классифицирована следующим образом: 1) методы организации и осуществления этой деятельности; 2) методы ее мотивации и стимулирования; 3) методы контроля и самоконтроля ее эффективности[1]. Важнейшими условиями успешного применения всякого педагогического метода являются: 1) понимание цели и необходимости данной деятельности со стороны всех участников, заинтересованная готовность заняться тем, что предлагает программа; 2) подготовленность ее участников для полноценного включения в процесс по осуществлению названной деятельности. Формы ведения занятий (уроков) варьируются в зависимости от цели, задач и характера учебного материала, от особенностей учащихся и от индивидуальных возможностей педагогов.

Осваивая эти общие методологические положения педагогики, педагогика художественного музея в то же время искала и обосновывала свои особые формы и методы воспитания, образования и творческого развития детей с помощью искусства. Большую роль в формировании этого специфического комплекса дидактических средств сыграл опыт работы детских музейных художественных кружков и студий.

Методы творческого развития должны быть направлены на пробуждение в детях стремления к в учебно-познавательной деятельности, на активизацию творческого потенциала каждого ребенка, на его личностное раскрытие и совершенствование. Обучение будет недостаточно эффективным, если работа ведется с блокированием или подавлением творческой инициативы ребенка, не с ним, а над ним. Успех в этой деятельности обеспечивает творческое взаимодействие ученика и учителя, один из которых обладает большим опытом, другой — большими перспективными возможностями. Навязывание педагогом своего представления о лучшем способе решения творческой задачи ограничивает самостоятельность и поисковые возможности учеников. Не принуждение, а право на сравнение и выбор создает условия для свободной творческой самореализации и развития ребенка. Такой подход по-

[1] См.: Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/Под ред. Ю. Н. Бабанского. М., 1983. С. 178—179.

зволяет обойти свойственную традиционному обучению боязнь ошибиться, скованность и внутреннюю стесненность учеников. Когда человек раскрепощен, он учится легко и продуктивно. Ребенок должен испытывать радость творческого усилия и неожиданных открытий, проявлять стремление к совершенствованию своих умений и возможностей. В результате у детей возникает потребность и готовность к поиску нового, происходит избавление от стереотипов и штампов в творчестве, складывается установка на созидательную активность в жизни.

Методы вовлечения в учебно-творческую деятельность должны быть направлены на введение детей в состояние готовности к творчеству и познанию, на возбуждение внутренней заинтересованности и потребности в этой деятельности. Пробудить интерес и желание можно необычной дразняще-заманчиво-загадочной постановкой задания, показом обстоятельств в необычно-странно-новом ракурсе, призывом и разрешением действовать за пределами предусмотренного, побуждением не повторять известное, поощрением за придумывание чего-то совсем нового и неожиданного, громким признанием положительных результатов детского труда. В итоге эти методы должны способствовать развитию в детях устойчивого интереса к искусству и потребности в познании, обучении и творчестве.

Методы, направленные на *обнаружение художественно-творческих способностей*, должны помочь детям обрести свободу личных проявлений, быть направлены на организацию их активной творческой деятельности в непринужденной обстановке, содействовать продуктивному общению с людьми (педагогом, соучениками, родителями, зрителями) на основе этой деятельности.

Развитие и совершенствование художественной культуры и творчества невозможно без соответствующего развития многих необходимых для этого психических способностей и качеств личности, чему помогают *методы развития образного мышления, воображения и пространственных представлений.* При этом нужно учитывать, что возникающие у детей образы обладают конкретно-чувственным характером, а пространственные представления у них имеют двойственную основу и базируются на разных способах ориентирования в пространстве — зрительном и двигательно-мышечном. Что касается детского воображения, то оно, хотя и питается жизненным опытом, отличается очень быстрым процессом образостроения и «свободно» от знания объективных причинно-следственных закономерностей, а его творческая вариа-

тивность развивается в условиях мобильной тренировки при заинтересованном, а не ограничивающем или подавляющем отношении окружающих.

Для развития *логического мышления, памяти, внимания, наблюдательности* ребенка необходимо применение методов, тренирующих его способность к ассоциациям (по родству, по сходству, по контрасту); специальных упражнений, обеспечивающих легкость управления вниманием — его способности к концентрации и широте; методов, развивающих различные виды памяти (зрительную, тактильную, вкусовую, обонятельную, слуховую); методов, дающих опыт мыслительной деятельности, в том числе умение строить логические умозаключения.

Методы, направленные на развитие *восприятия, чуткости к цвету, форме, ритму, пропорциям*, могут быть весьма разнообразными, но все они становятся более эффективными, если имеют характер увлекательных занятий, тренировочных игр и т. п.

Методы *передачи знаний об искусстве и обучения навыкам художественной деятельности* должны быть адекватны возможностям детей разного возраста (младшего, среднего, старшего). Изложение учебного материала следует вести в уважительной доверительной форме от простого к сложному, во взаимосвязи с содержанием предшествующей темы. Сложные понятия, положения, концепции нужно, не упрощая их существа, рассматривать, «разобранными» до своих простейших составных элементов, с тем чтобы при последующем усложнении дидактического материала иметь возможность реконструировать их на основе этой усвоенной первичной модели во всей полноте смысловых значений. Однако никакие фактические и теоретические сведения не должны подменять собой личные переживания детьми произведений искусства и личное понимание ими собственной творческой задачи в рисовании.

В обучении навыкам изобразительной деятельности необходимо на всех возрастных уровнях вносить максимальную ясность в толкование целей и пользы каждого приема, в пояснение техники его использования, указывать на возможные способы включения выработанных навыков в собственную практику ребенка, не навязывая ему при этом их употребление в качестве обязательных.

Методы проверки и оценки знаний правомерно использовать лишь при условии четкой постановки учебной задачи, обеспечения оптимальных условий для ее самостоятельного решения и предполагают также способность ученика к самооценке и обсуж-

дение вместе с ним возможных других решений. Оценка должна иметь объективную и понятную аргументацию, являясь не пугающей и карающей мерой, но опорой для дальнейшего развития учеников.

На занятиях по художественно-творческому развитию детей в музейной изостудии возможно использование богатейшей палитры методов — от обучения конкретным знаниям по искусству и навыкам в рисовании до интерпретации исторических событий, памятников культуры, философских взглядов и социальных явлений. Особенное значение в музейной изостудии имеет использование полихудожественного подхода к занятиям искусством, то есть одновременное обращение к разным его видам.

Методы могут объединяться в различные блоки, складываться в ту или иную систему, нацеленную на достижение определенных педагогических задач. Музей изобразительного искусства обладает уникальными возможностями — организационными, документальными, культурными — для разностороннего и гармоничного художественно-творческого развития детей.

О некоторых специфических музейно-педагогических методах построения и проведения занятий в детской изостудии мы уже упоминали выше (прогулки по музею с последующим рисованием по памяти, углубленные тематические экскурсии, занятия в залах при непосредственном визуальном контакте с произведениями искусства, зарисовки на экспозициях музея и т. д.). В зависимости от цели экскурсии предметом творческого интереса детей может стать: определенная эпоха, конкретный вид или жанр искусства, творчество и судьба художника, отдельное произведение, сам музей, его залы и детали убранства.

Запоминанию и последующему узнаванию способствуют зарисовки по памяти композиционных схем картин, деталей декоративного убранства интерьеров. Дети часто в своем творческом рисовании обращаются к темам «Мы на экскурсии», «Наш музей». В результате они хорошо узнают музей, умеют самостоятельно ориентироваться на его экспозиции, учатся рассказывать о нем.

Обращающиеся к работе с маленькими детьми художественные музеи, наряду с действующей в них системой лекционной и экскурсионной работы со школьниками, должны включить в свой арсенал специальную методику стимулирования, активизации и эффективности их творческого развития. В связи с этим педагогам детских музейных изостудий, помимо навыков руководства практической деятельностью детей (их рисованием), приходится овладевать уме-

ниями направлять их активность в нужное русло с помощью *игровых приемов*. Игра — это самая предпочтительная и доступная форма поведения и общения у маленьких детей, обладающая универсальными возможностями вовлечения их в действие. Весь мир значимых для ребенка переживаний он непосредственно и живо выражает в игре, изыскивая наиболее адекватные возможности материального их воплощения. Имея в своем действии воображательно-преобразующий план, детская игра несет в себе творческое начало и сама выступает в этом возрасте как творчество, в частности, обнаруживая родственную близость с рисованием. Оба эти вида деятельности (игра и рисование) непосредственно связаны с восприятием и личным опытом ребенка, обладают синкретичным характером и способствуют активизации его личностного развития. Поэтому включение в методику музейных студийных занятий игровых приемов — необходимое условие успешной педагогической работы. Богатая палитра дидактических игр, разработанных за многие годы в различных музеях, позволяет сегодня достаточно широко и плодотворно использовать их в работе с детьми в возрасте от 5-ти до 12-ти лет.

Музейные дидактические игры помогают решать различные педагогические задачи: организовать процесс восприятия детьми произведений искусства; активизировать внимание детей, помочь детям легче усвоить и запомнить понятийный материал уроков, быстрее овладеть практическими навыками художественной деятельности; развивать пространственные представления, воображение, память, чувство цвета, формы, объема, ритма; воспитывать отзывчивость на эмоционально-смысловые характеристики художественной формы и умение сопереживать автору в его отношении к событиям и явлениям, выражаемом в произведении, — словом, развивать сенсорные, эмоциональные и интеллектуальные способности и личностные качества ребенка, необходимые для полноценного восприятия им искусства и его собственного художественного творчества.

Так, *развитию внимания, памяти, ассоциативного мышления* помогают игры на сравнения и определения: «Кто — какой?», «Кто больше назовет?», «Придумай свое название к этому произведению», «Расскажи, что было "до" и будет "после" изображенного момента». Развитию большей вариативности фантазии способствует придумывание «невероятных историй про самих себя», «про знакомых», «про вещи», а также импровизационные театрализации, сочинение и оформление книжек-сказок, обыгрывание и переиначивание известных сюжетов, оформление детских праздни-

ков. Дети любят играть в универсальную игру «Что бы было, если бы... (я остался на ночь в музее; ...мы жили в Древней Греции, ... на Луне и т. п.)».

Развитию образного и дивергентного мышления способствуют игры-занятия «Нарисуй невидимое» (холод, красоту, добро, радость, обиду и т. д.), «Дорисуй линию», «Рассмотри и дорисуй Чудо-пятнышко», «Придумай и нарисуй сказку про Точку и Линию» и др.

Освоению материалов, инструментов и способов изображения помогают игры на тему «Что и как они умеют?», знакомящие с карандашами, мелками, фломастерами, разными кистями, бумагой, ножницами, штампиками и проч. При рассмотрении живописных произведений в залах ребята зарисовывают рабочие инструменты художников, атрибуты искусства и охотно участвуют в игре «Помоги художнику», в которой нужно «собрать» необходимые инструменты для работы скульптора, живописца, графика.

Развитию чувства цвета помогает игра-сочинение «Сказки про краски» (рисование сюжетов, где цвет определяет характеры персонажей), а также игра «Разноцветные очки» — рассматривание окружающего через разноцветные стекла или пленку и рисование цветных композиций по впечатлениям. Увлеченно играют дети в игру «Расскажи цветом о своем настроении» и ведут «Цветной дневник». Любят они и игру «О чем рассказывает палитра?», когда нужно рассмотреть цветовые сочетания на палитре и сочинить рассказ об увиденном, а потом дорисовать иллюстрации к нему с помощью белил или черной туши. Этой игре соответствует задание исполнить монотипию. Среди упражнений на развитие чувства цвета эффективными являются постановки разно-белого, разно-синего или разно-красного натюрмортов, а также составление выкрасок — палитры цветов с картин разных художников (А. Матисса, А. Дерена, П. Брейгеля, А. И. Куинджи, И. И. Левитана, М. А. Врубеля) и с русских икон, и создание своих композиций на этой колористической основе.

Развитию образной и тактильной памяти помогают занятия по знакомству с фактурой — игра «Видящие руки» (ощупывание предметов) и «Нарисуй колючее, пушистое, мокрое и т. п.» Для восприятия и понимания пластических основ скульптуры полезны игры «Живая скульптура» и «Застывший танец» с зарисовками поз юных натурщиков и лепкой их. Это дает возможность детям почувствовать и осознать выразительные способности скульптуры в передаче чувств, мыслей, образов, сюжетов.

Для *развития графических способностей* детей успешно используются «Театр теней», монотипии, аппликации, граттажи, коллажи. Для *развития зрительной памяти* полезны упражнения «Посмотри, запомни, нарисуй, сравни».

Положительное влияние на *воспитание творческой активности* оказывает прием «поручения», «творческого заказа», «детективного поиска». Творческий заказ на занятиях в музейной изостудии удачно реализуется в связи с юбилейными датами жизни и творчества разных художников, детских писателей, а также исторических событий. Дети, стремясь выполнить такой творческий заказ, дополнительно читают, смотрят фильмы, посещают другие музеи и выставки. Игра в «Художественный детектив» развивается разными путями: 1) поиск художественного произведения в залах музея по словесному описанию или по фрагменту репродукции с обязательным дальнейшим рассказом о путях поиска; 2) придумывание детективного сюжета о произведении искусства, когда необходимо его разыскать, провести экспертизу и сделать доклад об этом; 3) поиск разных произведений на заданную тему, сравнение разных решений этого сюжета, создание собственной композиции на эту же тему.

Для проверки усвоенного материала и приобретенных навыков можно устраивать викторины, конкурсы, праздники.

Итак, игры в занятиях по художественно-творческому развитию детей можно использовать как приемы и методы побуждения и вовлечения в учебную деятельность, обучения и развития детского творчества, а также для контроля и проверки усвоенных знаний и навыков, личностных достижений каждого ребенка и детского коллектива в целом.

К специфически музейным видам работы относятся *занятия в запасниках и реставрационных мастерских* по темам «Как музей собирает, хранит и изучает памятники искусства». При их посещении дети получают новые яркие впечатления от общения с художественными произведениями. Там картины оказываются вынутыми из рам, лежащими на столах. Реставраторы в белых халатах с инструментами в руках, словно врачи пациентов, внимательно осматривают картины, просвечивают их рентгеновским аппаратом, промывают, смазывают, делают уколы, надрезают, зашивают, заклеивают. Вместе с ними дети рассматривают картины, но уже с иных позиций. Теперь их интересует не только то, что и как нарисовано, но и то, в каком состоянии находятся картины, как они себя чувствуют, как дышат, чем болеют.

Производимые на занятиях в реставрационных мастерских образные и материальные реконструкции оказываются наглядными, убедительными и очень поучительными для ребят. Дети открывают для себя, что художественно-образная сторона произведения искусства имеет неразрывно связанную с ней предметно-материальную основу, что первое не существует без второго и гибнет одновременно с ним. Рассказы о судьбах картин дают детям представление о времени их создания, о возрасте произведения, осознанием которого они бывают потрясены. Специалисты рассказывают им, что прочность и долговечность произведений зависит от того, из какого материала и в какой технике они были сделаны, от качества, умелости и аккуратности работы создателя, от того, как к ним относились люди, в каких условиях их хранили. Дети начинают понимать, что каждая техника создания произведения искусства имеет свои особенности, что важно знать и соблюдать правила технологии, и с интересом узнают о таких технологических «секретах».

В результате ребята усваивают, что добросовестное отношение к работе и умелое ее выполнение — гарантия хорошего качества и долговечности продуктов творческого труда, и что нужно ценить и беречь созданное людьми: в этом — залог сохранности искусства и приумножения культурного богатства человечества. Такие занятия вызывают в детях более внимательное и бережное отношение к художественным материалам и к своим работам. Теперь они уже сознательно хранят и аккуратно оформляют свои работы, не сворачивают в трубочку листы бумаги, не мнут их, подклеивают надорванные рисунки, делают для них разноформатные папки.

Когда детям удается пронаблюдать разные этапы процесса восстановления какого-нибудь полотна, то в дальнейшем, на музейной экспозиции, они выделяют его как знакомое, ставшее особенно дорогим и близким.

Эти уникальные, специальные для музея занятия в реставрационных мастерских являются важными и ценными во многих смыслах. Дети долго делятся после этого впечатлениями, из которых видно, как меняется их отношение к памятникам искусства, созданным человеком и ставшим общечеловеческим достоянием. Постепенно формируется их собственная оценка человеческих действий по отношению к этим памятникам, будь это усилия по их сохранению или факты вандализма. После общения с реставраторами у детей изменяется, усложняясь, восприятие творчества и мастерства

художника, и они с большим уважением начинают подходить к чужому творчеству и его результатам.

На занятиях в запасниках музея дети узнают о том, как собираются коллекции произведений искусства, каковы пути поступления их в музеи: доставка из экспедиций; покупка у населения на комиссиях и аукционах; спасение произведений от уничтожения, связанное порой с риском и подвигом (во время пожаров, наводнений, революций, войн); подарки от художников, от их близких, от частных владельцев, от других государств. Детям говорится о бесценности произведений искусства, о том, что никакая материальная ценность не сравнится с заключенной в них художественной, духовной ценностью. В пространстве музейной экспозиции она умножается, воспринимаемая многими людьми, обогащает их, тем самым становясь еще значимее для человечества, и наоборот, сокращается, социально утрачивается при хранении в недоступном для других месте и контакте с произведением искусства только его единоличного владельца. Ведется разговор о пользе концентрации произведений в музее как научно-исследовательском центре, где проводится изучение каждого из них в отдельности или в контексте вида, стиля либо эпохи искусства, для чего необходимо возможно более полное их представительство.

На занятиях в музейных фондах дети узнают о том, как исследуются художественные произведения, как изучается их судьба, как проводится атрибуция и зачем это нужно. Определение автора, места и времени создания произведения позволяет не только по-другому воспринимать его, но и дает возможность изучать особенности разных творческих методов и школ, закономерности развития искусства и его историю. Знание всего этого необходимо для обучения художников, историков и искусствоведов. На примерах работ больших мастеров детям рассказывается, по каким признакам осуществляются такие исследования и атрибуция (композиция, колорит, манера письма, характерные детали и т. д.), указывается на то, что искусство отражает особенности своего времени, характер общественных отношений и индивидуальный духовный мир художника. Здесь вновь обращается их внимание на неразрывное единство формы и содержания в произведении искусства. Дети начинают понимать суть исследовательской работы в искусстве и значение музейной экспозиционной деятельности, что влияет на их отношение к продуктам собственного творчества. Они перестают рисовать на обеих сторонах одного листа бумаги, разборчиво подписывают рисунки, обозначают их название и дату создания, аккуратно хранят их дома.

Оказавшись в запасниках музея, дети буквально «погружаются» в искусство, приближаясь к экспонатам вплотную и внимательно их рассматривая. Для них интересны посещения любых музейных фондов, но особенно потрясают их занятия в *хранилищах рисунков*, где можно близко познакомиться с рисунками великих мастеров, как завершенными, так и набросочного, эскизного характера. Детей глубоко волнуют эти свидетельства живого творчества художников — с поправками, со следами поиска формы и образа в портретах людей, исполненные 100 — 300 и более лет назад. Маленькие художники переживают в такие моменты чувство единения с этими мастерами и соучастия на равных в создании великого и вечного в искусстве.

Посещение *фондов иконописи* похоже на путешествие в сказку. Символизм изображения, знаковая выразительность фигур, лаконичность и психологическая символика цвета, драматизм библейских сюжетов очень ярко и сильно переживаются детьми.

С большим увлечением проходят занятия детей в фондах *народного искусства*. Детям интересны и понятны музейные вещи, особенно макеты и предметы быта, яркая декоративность росписей которых вызывает в них живой эстетический отклик. Пожалуй, чуть ли не впервые, но уж точно — каждый раз именно в запасниках и на музейных экскурсиях в отделах декоративно-прикладного искусства вырывается у детей признание: «Как красиво!» Здесь ими осознается и выделяется качественный феномен *эстетического*. Образно-сказочный язык созданных народом бытовых вещей сродни символичности детского мышления, и ясность и цельная простота их форм легко воспринимается детьми и вызывает у них живой внутренний отклик. У детей уже имеется практический (пусть небольшой) опыт общения с рукотворными предметами, поэтому они ориентируются в их полезности и способны оценить степень эстетической выразительности их внешнего облика.

Знакомство детей с разнообразными видами декоративно-прикладного искусства, обращение их внимания на особенности народного творчества разных стран и культурных регионов расширяет их художественный и жизненный опыт, развивает в них интерес к особенностям культуры различных народов. Им открывается, что мастера создают свои формы, вдохновляясь природными формами, а декоративные росписи — обращаясь, как правило, к поэтическому, былинно-сказочному творчеству народа. На занятиях в фондах народного искусства с детьми обсуждаются вопросы о том, что та-

кое *духовная культура народа и традиции народного искусства.*

В *фондах нумизматики* ребята, задолго до начала школьного курса всеобщей истории в школе, знакомятся со многими интересными и знаменательными историческими событиями и героями по монетам, орденам, медалям, значкам. В *библиотечных фондах* им показывают древнейшие и новые памятники письменной культуры народов — книги. Всегда интересно побывать им в *оружейных фондах* музея, особенно мальчикам. Здесь можно близко рассмотреть и подержать в руках боевое оружие, а то и примерить старинные доспехи. Воображение уносит ребят на поля великих исторических сражений, и они представляют себя среди героев. Их рисунки с историческими батальными сценами становятся более уверенными, многоплановыми и многофигурными, точными в деталях.

Такие занятия в музейных фондах позволяют ввести детей в теснейший контакт с искусством, обогатить и пополнить их представления о времени создания, о людях — творцах и владельцах художественных произведений и декоративно-прикладных вещей, о связи времен через искусство и едином пространстве культуры.

Увлекшись спецификой музейного дела, многие ребята начинают сами создавать домашние или школьные музеи. Очень важно давать им возможность широко показывать свои коллекции и рассказывать о них. Часто одни дети увлекаются коллекционерскими интересами других детей и помогают друг другу в сборе экспонатов.

Особое значение в программе музейной изостудии имеют *занятия декоративно-прикладным творчеством,* которое привлекает детей универсальным характером деятельности, жизненной целесообразностью изделий, их реальной полезностью, красотой материалов и создаваемых форм. Оно предоставляет особые возможности для развития их образного мышления, расширения их культурного кругозора, помогает постижению духовных основ народного творчества.

Выявляя и анализируя органичную связь традиций в художественных ремеслах с современностью, педагог может помочь детям в поиске возможных путей для собственного творчества. На практических занятиях в студии идет самостоятельная работа детей с разными материалами. Можно организовать изготовление композиций из природных материалов, роспись деревянных изделий, выдавливание и чеканку по металлической фольге, работу с бере-

стой, с тканями, лепку и роспись керамики, плетение, изготовление кукол, игрушек и макетов и др. Как результат, у детей развивается *конструктивно-пространственное мышление, чувство материала, понимание его декоративных и пластических свойств, умения и навыки совместной деятельности.* Они получают представление, насколько бывает сложен и вместе с тем увлекателен созидательный труд, приходят к пониманию многоэтапности творческого процесса и необходимости соблюдения при этом технологической последовательности. Они осознают всю значимость процесса создания полезного и красивого предмета, испытывают гордость за личное авторство и собственную причастность к древнему ремеслу и творчеству предков. У детей возникает желание сделать какие-нибудь декоративные предметы для украшения своего дома или для подарков близким, и музейные экспонаты могут послужить для них в этом отношении превосходными образцами.

Важной формой работы музейной детской изостудии является *организация выставок детского творчества.* Ребенок должен видеть результаты своего труда, отмечать свои достижения, свое творческое продвижение, видеть работы сверстников, слышать зрительские отзывы и т. д. Выставки могут быть самыми разными: групповыми, персональными, тематическими, юбилейными, длительными и краткосрочными и др. Дети относятся к ним спокойно, без стеснения и боязни, поскольку имеют возможность постоянно наблюдать в залах музея стационарные и временные художественные выставки. Они воспринимают их как естественные формы предъявления произведений зрителям, что легко переносится и на результаты их собственной студийной практики.

На итоговые выставки (в конце учебного года) попадают самые интересные работы всех членов группы. Это — студийный праздник, и от каждого студийца там может быть представлено ограниченное число рисунков. Но каждому ребенку хочется — и это очень полезно для него и для других детей — шире показать свои творческие достижения, свою личную творческую особенность. Поэтому целесообразно делать временные, сменяемые выставки детских рисунков на стендах внутри самой студии, чтобы дети постоянно находились в их окружении, больше знакомились с творчеством друг друга, хотели бы рисовать и чтобы потом можно было организовать персональную выставку каждого. На отдельном стенде полезно устраивать однодневные блиц-выставки новых, только что исполненных на занятии рисунков, чтобы у детей была возможность увидеть и отметить итоги каждого творческого дня и они не

томились бы в ожидании большой выставки. Таким путем они осознают, что творчество художника всегда ориентировано на показ зрителям, и привыкают к обсуждению своих рисунков детьми и родителями, уже не переживая факт публикации их откровений как негативный и болезненный для себя[1].

Существование детской изостудии в художественно-насыщенной среде музея позволяет использовать на занятиях (как по восприятию, так и творческих) *полихудожественный* подход, то есть *обращение к различным видам искусства* в их органичной взаимосвязи. Посредством привлечения произведений иных видов искусства возможно достижение более глубокого восприятия детьми произведения изобразительного искусства, сопереживания ему, пробуждения творческого воображения. Использование такой формы синтеза искусств в педагогической деятельности не только обеспечивает мощную силу воздействия на разум, чувства и волю детей, но открывает широкое поле для их познавательной и практической творческой деятельности. Когда в ходе занятий на конкретную тему («Образы в искусстве», «Портреты», «Пейзажи», «Скульптура», «Выразительные средства», «Язык искусства» и т. д.) прослушиваются музыкальные записи, читаются стихи, рассматриваются архитектурные виды, исполняются детьми пластические, танцевальные или театральные импровизации, то это способствует формированию у детей целостного представления и осмыслению изучаемого художественного явления в единстве всех его сторон и характеристик. Эстетические и художественные переживания, сопровождающие процесс познания, обеспечивают более проникновенное и глубокое понимание искусства. «Объемность» полученных впечатлений обогащает внутренний мир детей, делает их более чуткими к прекрасному, стимулирует образное мышление и усиливает желание выразить себя в собственном художественном творчестве.

Синтетическим, комплексным характером обладают и такие формы студийных занятий, как *детские праздники* на темы, связанные с искусством. Их подготовка и проведение — события, захватывающие всех студийцев, родителей, педагогов и других сотрудников музея. Устраиваются праздники в честь юбилейных дат в жизни художников, юбилеев создания произведений и памятников, событий в истории музея, города, страны и т. д. Тематические праздники могут быть посвящены разным видам искусства и реме-

---

[1] Подробнее о значении выставок детского творчества см. в разделе «Детские выставки как специфическая форма деятельности музея».

сел, литературным произведениям, традиционным народным праздникам и т. п. Наконец, праздник — это традиционное подведение итога какому-то этапу работы, торжественно отмечаемые достижения в преодолении трудностей, общая радость от успеха. Как и во всяком детском творческом коллективе, такие праздники обязательно устраиваются в музейной изостудии по окончании каждого учебного курса и на Новый год.

Коллективные игры и праздники ценны тем, что в них соприкасаются и творчески сталкиваются различные натуры, опыт и желания; активизируется созидательный и критический потенциал группы как целостной общности и налаживается взаимодействие всех ее членов ради достижения общей цели. Но и *индивидуальное* начало, выступая необходимой составляющей творческого действия, утверждается в ходе проведения этих мероприятий в качестве высшей ценности. Праздники в детской музейной изостудии носят радостный, игровой характер, но вместе с тем имеют и познавательную направленность: они служат также приобщению детей к новым знаниям через комплексное восприятие темы, проверке, закреплению и творческой переработке освоенного материала, развитию фантазии и воображения, эстетизации коллективных отношений и т. д. Таким образом, через праздники достигается активизация художественного творчества детей и переход их на более высокий уровень в личностном развитии.

Среди прочих праздников особенно любимы детьми *маскарады*. Они привлекательны для них по многим причинам.

Во-первых, в раннем возрасте у детей ведущим способом вхождения в социальную жизнь является подражание. Оно же лежит в основе так называемых «ролевых» игр, в которых постигается мир людей, животных и вещей. Подражая деятельности, манере поведения, привычкам и индивидуальным особенностям взрослых, дети легче усваивают систему человеческих отношений, узнают о различиях характеров людей и об особенностях их профессиональной деятельности. Так возникают и бытуют в детской среде игры в «дочки-матери», в докторов, в индейцев, в полицейских и т. д.

Подражают дети не только людям, но и животным, поскольку в их представлении сознанием обладают не только люди, но и животные, растения и неодушевленные предметы. Этот анимизм (от лат. anima — душа) детского мышления делает для них близким мир народных сказок. Образы животных дети примеряют к себе, стремясь побыть и могучим львом, и хитрою лисой, и боязливым беззащитным зайчиком, и шаловливым щенком, и ласковой ко-

шечкой. Чем шире круг общения ребенка, чем богаче его когнитивный опыт, тем больше сюжетов он использует в своих играх и творчестве.

Во-вторых, на карнавалах происходит розыгрыш масок, что бывает психологически полезным для детей, ибо дает возможность перевоплотиться в кого-то другого, пожить его жизнью, позволить себе действовать и вести себя с другими людьми так, как сам бы не смог, а самому при этом спрятаться за маской. Так тихий и боязливый ребенок, стесняющийся своей робости, может почувствовать себя храбрым в костюме и маске рыцаря, а девочка в костюме Жар-птицы почувствовать горячее чувство волшебной силы добра и т. п. Опыт таких переживаний может помочь детям преодолеть личностные комплексы своих слабостей.

Студийные маскарады можно устраивать на темы: «Наш музей», «Искусство и человек», «Герои любимых картин», «Памятники нашего города», «Любимые герои сказок, мифов, легенд» и т. п. Готовясь к маскараду или празднику, ребята с еще большим интересом приходят в музей, внимательно рассматривают экспонаты, чтобы использовать их художественные мотивы в своем костюме и найти сюжет для его розыгрыша (артистического изображения).

Процесс подготовки к маскараду включает в себя разноплановую познавательную и творческую деятельность. С детьми можно провести увлекательные беседы о традициях народных праздников, об особенностях различных исторических эпох, о своеобразии культурных обычаев разных народов, о художественных стилях, о костюмах, вооружении, орнаментах. С ними можно обсуждать характеры тех или иных героев, обсуждать нравственную сторону их поступков. При изготовлении костюмов ребята учатся работать с разными материалами и использовать их выразительные свойства. При этом должны поощряться выдумка, фантазия, находчивость в оформлении и обязательно — самостоятельность исполнения костюма. Даже в самых «взаправдашних» и дорогих костюмах, сделанных взрослыми, дети чувствуют себя стеснительно и робко, не зная, как себя вести, так как характер образа персонажа должен быть прочувствован им еще в процессе изготовления необходимых его внешних атрибутов. Пусть костюм будет бумажный и картонный, а не меховой, парчовый или бархатный, зато свой, самим придуманный и созданный.

Праздник-маскарад имеет импровизационный характер *игры-представления* и ориентирует ребят больше на творческие проявления, чем на театрально-исполнительское мастерство.

Опыт большинства детских праздников с написанием подробного текстового сценария, привлечением профессиональных артистов и даже Деда Мороза показал, что дети при этом начинают отвлекаться от своей игры, предпочитают смотреть на происходящее действие, а сами — стесняются и робеют. Когда же маскарад происходит в студии, под руководством любимого педагога и имеет импровизационный характер действия в русле заданной темы, то дети доверчиво раскрываются и полностью отдаются игре, а значит, — творят. Творческое начало каждого проявляется при этом ежеминутно и в самых разных направлениях. Дети в костюмах разыгрывают героев греческой и египетской мифологии, средневековых легенд, русских былин и сказок, героев картин и скульптур, даже музейные экспонаты и образы посетителей и служащих музея...

В творческих игровых импровизациях и сюжетных театрализациях востребуются представления из памяти и воображение, осваиваются приемы перевоплощения, обретается опыт общения с помощью условных жестов и знаков. Символизация образов и их розыгрыш позволяет глубже понять сущность и порядок вещей в мире, формирует представления о характере и свойствах реального и фантастического времени и пространства. Здесь демонстрируются способности и знания, красота и благородство, душевные порывы и природная грация детей. Через богатейшую палитру собственных переживаний дети приобщаются к огромному миру человеческой культуры, историческим и художественным ценностям.

Творческим завершением всего комплекса заданий является рисование на темы маскарада. Такие композиции, как правило, получаются очень эмоциональными, яркими, интересными с позиций собственных детских впечатлений.

Другие студийные праздники — итоговые, тематические, юбилейные — проводятся в разнообразных формах, таких как проверочные игры, викторины на темы искусства, конкурсы, коллективные сочинения сказок и историй и их иллюстрирование, коллективное рисование, создание рисованных (теневых и цветных плоскостных) театральных картин, фильмов, газет и т. п.

Активной формой занятий в музейной изостудии является создание коллективных произведений (больших панно, макетов, оформления праздников и т. д.). Организация *коллективного творчества* детей на объединяющие их темы нужна не столько для исполнения больших оформительских работ, сколько для воспитания в них чувства партнерства, творческого содружества, ответственности за общее дело и за свой личный вклад в

него. Нужно так строить коллективные занятия, чтобы труд каждого ребенка необходимо вписывался в будущую композицию, чтобы задача каждого участника была творческой. При этом важно, чтобы отдельные творческие вклады детей в создаваемое общими усилиями произведение можно было выделить и оценить, а маленький художник понимал, что своим трудом он может гордиться и отвечает за него. В неверно организованной коллективной работе, когда педагог сам все придумал, спланировал и предлагает детям всего лишь что-то закрасить, таится опасность сделать ребенка только исполнителем конвейерной операции, подчинить его творческую волю диктату чужого замысла. Отведение детям второстепенной роли в деятельности может лишить их заинтересованности в работе, погасить творческое отношение и сознание ответственности за столь незначительное участие в общем деле.

Во время групповой работы над общим заданием можно познакомить детей с примерами коллективного творчества художников по созданию архитектурно-художественных ансамблей (дворцов, соборов, концертных и музейных комплексов и т. п.), обратить их внимание на проблемы синтеза искусств. Так, в коллективной работе над большой композицией на тему «Наш музей» маленькие художники, объединяясь в группы по желанию, могут начать с «постройки» своего музея (рисунка стен, этажей, крыши, лестниц), что задаст определенный масштаб всем другим изображениям. «Этажи» музея предоставляются следующим авторам, и те самостоятельно производят поэтажное оформление, наполняют интерьеры картинами, скульптурами, предметами, зрителями. Изображение событий, происходящих в разных частях композиции, оказывается подчинено основной теме музея и, таким образом, сорганизованным по смыслу. В результате получается большая, богатая разнообразием индивидуальных предложений, но композиционно целостная работа. Дети при этом больше узнают о музее как о комплексе, о различных его службах, внимательнее присматриваются к содержанию его художественных коллекций, сильнее проникаются любовью к нему.

Методически благодатными для коллективного рисования детей также оказываются все темы из цикла «Мир, в котором мы живем», например: «Наш дом», «На улицах нашего города», «Праздник на Неве», «Зоопарк», «Театр», «Цирк», «Школа» и т. д.

Использование разнообразных форм и методов в работе с детьми в музейной изостудии значительно оживляет педагогический

процесс, способствует пробуждению у детей интереса к искусству и творчеству, широте охвата художественной темы, глубине ее познания, большему воздействию искусства на детей и процессу становления их личности. Конечно же, перечисленные нами примеры этих форм и методов не исчерпывают все возможные. Творчество музейного педагога-художника, освоение им специфических особенностей музея позволяет ему открывать новое в этой сфере и разработать собственный вариант системы обучения для более эффективной реализации целей и задач художественно-творческого развития детей.

ВЫВОД

Музей изобразительных искусств обладает уникальными возможностями для создания и использования комплекса особых музейных методов художественно-творческого развития детей и для успешного решения общих педагогических задач развития их личности.

1.5. Музейный педагог-художник

Руководство сложным процессом формирования художественного восприятия искусства и эстетического отношения к жизни и развития креативности (творческих способностей) у детей предъявляет особые требования к личности и профессиональным качествам самого педагога. Он должен иметь обширные и разносторонние познания во многих областях — истории и искусствознании, культурологии и философии, психологии и педагогике, быть профессиональным художником, обладать навыками в разных художественных ремеслах, знать содержание коллекции данного музея, владеть методикой обучения и навыками организации детских занятий.

Главное требование к учителю — знание предмета, который он преподает. Но для художественно-творческого развития детей этого оказывается мало. Практика работы многих изостудий показывает, что зачастую основное внимание педагоги уделяют именно обучению детей рисованию как деятельности на профессиональной основе. При этом они нередко пользуются авторитарными методами руководства занятиями, не учитывая специфические психологические особенности детей разного возраста и уровня развития, не задействуя богатейший воспитательный и образовательный потенциал искусства. Мир детских интересов при этом не затрагивается, и кон-

такты педагога с детьми имеют сугубо учебный характер. Вследствие этого уроки рисования лишаются творческой атмосферы и энергии и становятся несовершенным подражанием изобразительному ремеслу взрослых мастеров, без включения в этот процесс непосредственного, личного детского переживания. Это противоречит присущей детям любознательности, живости интересов, стремлению к поиску, пробам, творчеству. Все это требует от руководителя музейной изостудии универсальной эрудиции и высокой педагогической компетентности.

Естественно, что ведущая роль в руководстве изобразительной деятельностью детей принадлежит художнику, обладающему профессиональным образованием и практическим опытом в творчестве. Собственное творчество дает ему ощущение личной свободы в постановке задач и в поиске средств создания своего произведения. Обращаясь к работе с детьми, он также творчески ищет и пробует разные формы и методы ведения кружковых и студийных занятий, поэтому здесь наблюдается широкая вариативность. Общим, однако, является индивидуальный подход, что позволяет более адекватно осуществлять художественно-творческое развитие одаренных детей. В отношениях художников со своими подопечными легко устанавливается радостная гармония обучения и сотворчества в атмосфере обоюдной заинтересованности. Опыт общения с детьми, конечно, многому может научить педагога-художника, но только эмпирического опыта недостаточно, чтобы такое общение стало системным и продуктивным. В построении педагогического процесса и общения на основе детского творчества следует опираться на знания психофизиологических особенностей и возможностей каждого возрастного этапа развития детей, владеть педагогической теорией и дидактическими умениями, понимать интересы и стремления учеников. Довольно часто случается, что художник-педагог, не учитывающий всего вышесказанного, подчиняет себе и своему художественному методу творчество студийцев, выводя его, быть может, и на высокий формальный уровень, но лишая его индивидуального почерка и содержательно-образного своеобразия и не решая задач личностного развития.

Между тем опыт некоторых музеев и детских студий свидетельствует, что часто детскими творческими коллективами вполне успешно руководят не художники, а искусствоведы. Их обширные знания по истории и теории искусства делают занятия содержательно интересными для детей, побуждают их к самостоятельному творчеству. Часто такие руководители сами обращаются к творческой деятельности, овладевают основами рисования. И пусть их художе-

ственные навыки несовершенны, но они дают детям творческий импульс, создают условия и руководят их дальнейшим творческим развитием. Конечно, на таких занятиях обучение детей изобразительной грамоте бывает недостаточно полным, но у музейных детских изостудий иные цель и задачи, и они не дублируют работу художественных школ.

Кроме того, возможно осуществление руководства детской изостудией (или музейной школой искусств) не одним человеком, а целым коллективом специалистов (художника, искусствоведа, музыканта, методиста-психолога), разделяющих единые педагогические принципы и руководствующихся одной программой. Но и отдельный педагог, и коллектив будут работать успешно лишь при следующих условиях: 1) заинтересованного творческого отношения к делу; 2) постоянного совершенствования в профессиональной деятельности, пополнения своих специальных и общих знаний и навыков.

Педагогическая деятельность учителя включает в себя разные аспекты:

— *методически-конструктивный* — отбор учебного материала и построение воспитательного процесса;

— *организационный* — организация и согласование собственной деятельности учителя с деятельностью учеников (индивидуальной, групповой, общеколлективной);

— *коммуникативный* — отношения учителя с учениками и их родителями;

— *гностический* — изучение объекта, содержания, форм, средств и методов педагогического процесса;

— *творческий* — совершенствование педагогической деятельности и самосовершенствование[1].

Методически-конструктивная деятельность педагога детской изостудии при художественном музее выражается в постановке конкретных учебно-воспитательных задач с опорой на содержание коллекций данного музея, в разработке программы и планировании системы занятий по развитию восприятия искусства и собственной художественной деятельности детей, в выборе учебно-методического материала — иными словами, в том, как строить и чем наполнять занятия. Педагог-художник — руководитель детской

---

[1] См.: *Краевский В. В.* Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. М., 1982; *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.

музейной изостудии должен хорошо представлять себе цели образовательного процесса, а именно:

— художественно-творческое развитие детей;

— их интеллектуальное развитие;

— расширение художественного кругозора и формирование внутреннего «культурного фонда» каждого ребенка;

— духовно-нравственное развитие детей.

При планировании и осуществлении учебного процесса в музейной детской изостудии нужно помнить о том, что:

1. Развивающемуся ребенку необходима помощь, и его творчество нельзя оставлять без поддержки, в его зачаточном состоянии и стихийных формах. Характер педагогического влияния должен отвечать потребностям его личностного развития и учитывать его индивидуальные возможности и психические особенности.

2. Детское рисование — естественная потребность ребенка, и нельзя допускать педагогического давления на его творчество, насильственно вытягивая ребенка в образовании из рамок его возраста, из «зоны возрастного развития». Несвоевременная перегрузка детей специальными знаниями в технике рисования, непомерные требования педагога приводят к вымученному результату. Так можно погасить самостоятельность ребенка, его веру в себя, желание рисовать.

3. Рисующий ребенок — субъект творчества, а не безликий объект педагогических манипуляций. Следует ставить перед ним такие творческие задания, чтобы они увлекали и возбуждали желание рисовать, стремление воплотить в рисунке обретенные впечатления и знания. Занятия в студии должны приносить радость от творчества и общения с искусством и способствовать личностному развитию ребенка на основе его увлеченности рисованием.

4. Творчество ребенка в условиях художественно- и информационно-насыщенной среды музея должно наполнять его душу впечатлениями и переживаниями, питать его воображение. Объем и уровень подачи исторической и искусствоведческой информации должны быть соизмеримы с интеллектуальными возможностями детей, со спецификой их образного мышления, их знаниями и опытом.

5. Коллекции музея дают возможность педагогу увлекательно строить занятия с детьми. Отбор и подача художественно-творческого материала должны согласовываться с потребностями и актуальными интересами ребенка, а оценка успехов в творчестве долж-

на быть уважительной и аргументированной, адекватной его творческим усилиям.

Организационная деятельность педагога музейной изостудии включает в себя организацию и согласование всех направлений образовательной работы в музее в их взаимосвязи, выбор комплекса форм и методов ее осуществления, стимулирование творческой деятельности детей, контроль за ее развитием, четкое распределение функций между работниками студии и учащимися. Работа в детской музейной изостудии должна быть обеспечена материалами и техническим оборудованием. Для комплексной организации учебного процесса педагогу необходимо наладить контакты с разными отделами и службами музея, с тем чтобы в дальнейшем иметь возможность знакомить детей с направлениями его деятельности и профессиями его сотрудников.

Решение *коммуникативных задач* деятельности преподавателя изостудии предполагает построение взаимоотношений с детьми с учетом их особенностей и интересов; обеспечение контактов и общения с музейными специалистами, художниками, журналистами, учеными, с представителями иных творческих профессий и коллективов; общение с родителями, воспитателями детских садов и учителями школ с целью привлечь их внимание к творческим способностям и особенностям студийцев.

Музейный педагог-художник ведет как индивидуальную работу с каждым ребенком, способствуя интенсивному развитию его способностей, так и работу с коллективом, создавая условия для творческого общения и взаимодействия детей в изостудии (по принципу «параллельного действия»). В ходе любого учебного занятия можно наблюдать разнообразные (порой стихийные) формы общения. Знать их, учитывать и управлять ими — важная педагогическая задача.

Общение педагога с детьми в музейной изостудии осуществляется на микро- и макроуровне и в разных аспектах — организационном, содержательном, эмоционально-эстетическом.

Микроуровень общения — это организация непосредственных, ситуационных контактов с каждым ребенком в его деятельности; *макроуровень* — организация групповых отношений (структура занятий, типы занятий, мероприятия и т. д.).

Организационный аспект общения реализуется в установлении режима и норм индивидуального и группового общения, в правилах поведения на занятиях, в обеспечении удобных форм взаимной деятельности.

Содержательный аспект общения заключается в передаче детям знаний, умений и навыков, в разрешении различных детских проблем. Учитель в детской музейной изостудии не только способствует обогащению детей различными художественными впечатлениями, но и обеспечивает для них определенный мировоззренческий контекст, формирует художественный вкус, культурные взгляды, эстетические и нравственные критерии детей. Именно педагог обучает их этике музейного поведения и руководит общением в условиях рисовального класса, в залах музея и на пленэре[1].

Эмоционально-эстетический аспект общения связан с художественно-творческой деятельностью детей, будучи весьма важным в личностном плане. Творчество — процесс, затрагивающий сокровенные глубины человеческого «Я». Педагог участвует в формировании эстетического отношения ребенка к изображаемым объектам, в значительной степени определяя характер индивидуальных творческих проявлений юного автора. Многое зависит от него и в личной судьбе ребенка. Как старший и опытный партнер по общению, педагог является ведущим, а его ученик — ведомым. Педагог дает эмоциональную поддержку ребенку как личности в проблемной ситуации в жизни, как творцу — в его художественной деятельности, как партнеру — в его общении с другими детьми и родителями. Общение педагога с детьми на занятиях в изостудии играет ведущую роль, поэтому педагог должен ответственно подходить к организации своих отношений с ними и хорошо владеть культурой общения и поведения.

Педагог для детей — авторитетное лицо (иногда он становится непререкаемым авторитетом, кумиром), и его реакция на проявления, рассуждения, переживания детей, на протекание процесса творчества и на его результат для них очень существенна. Часто какая-нибудь, с точки зрения взрослого, мелочь оказывается крайне важной и значимой для ребенка. Высказывая суждения о работах ребенка, о его отношении к делу, о поведении и т. д., педагог должен всегда осознавать цель, которую он преследует. В своей оценке он должен отмечать самое главное в творческом проявлении ребенка и пропускать неважное для него на данном этапе. Оценивать следует конкретную ситуацию и поступок, а не личность ребенка вообще. Надо помнить, что каждо-

---

[1] Пленэр (от фр. plein air — вольный воздух) — работа художника на природе на открытом воздухе (вне мастерской), связанная с изучением натуры, окружающей среды, цветовых и теневых изменений в природе.

му ребенку в деятельности необходимо опираться на данную ему оценку. При этом нужно учитывать возраст, пол, характер, степень индивидуальной одаренности, продолжительность занятий в студии и т. д.

Являясь уважаемым лицом для ребенка, педагог выступает для него *носителем критериев оценки*. Ребенку, даже самому маленькому, хочется иметь точку отсчета, понять, на чем базируются оценки того, что он делает. Это помогает ему ориентироваться и формулировать собственную систему критериев, позволяющую выносить обоснованные суждения о своих рисунках, работах товарищей, о произведениях музейной коллекции. Поэтому очень важно, чтобы высказывания педагога не были субъективным мнением частного лица: «это мне нравится, это мне не нравится», а были бы объективно обоснованными, профессиональными, убедительно аргументированными. Так, его беседы с детьми в залах музея, разборы студийных выставок и т. п. учат их навыкам анализа в опоре на объективные элементы композиций, на закономерности исторического развития искусства, психологии восприятия и общественной жизни, на характерные особенности разных художественных систем и стилей, а не на его вкусовые предпочтения. Если суждения педагога субъективны, то они могут стать жестко указующими для детей и ограничить их поисковую деятельность. В этом случае, стремясь быть успешными, дети ориентируются на то, что нравится педагогу, и замечают, кого он хвалит и какие работы выбирает на выставку. При этом ребенок отмечает лишь поверхностные признаки, запоминает их, старается их воспроизводить, подражает приемам, выбирает предпочитаемые педагогом темы, композиционные схемы, колористические решения и т. п. К сожалению, в студиях некоторых педагогов часто можно наблюдать близкую похожесть детских работ по внешним, формальным признакам, что иногда именуется ими педагогической, манерной, а то и системной. Это неверно и чревато развитием в детях пассивного подражательства, эксплуатированием одних и тех же приемов, отказом от поисков оригинальных решений.

В изостудии у педагога есть возможность для длительного наблюдения личностных проявлений детей в группе и анализа продуктов их индивидуальной и коллективной деятельности, данные которого служат основой для ведения дальнейшей работы с ними.

В творчестве ребенка отражаются знания (непосредственно-чувственные, фактические, теоретические), переживания (эмоции и чувства) и размышления, его психическая и социальная

жизнь. Исходя именно из этого, педагог должен строить индивидуальную программу роста знаний и умений, решать конкретные задачи развития, искать способы совершенствования процесса общения ребенка с собственным рисунком, чтобы повысить его желание творчески работать. Наставник должен также включаться в детские переживания и руководить развитием чувств своего питомца. Необходимо, чтобы возникающее у ребенка отношение к жизни, к тому, что он изображает, было им прочувствовано, осмыслено и адекватно выражено в рисунке.

В творческом взаимодействии и коллективном духовном общении ускоряется развитие детей, воспитывается уважение к личности другого творящего, происходит коррекция оценок и самооценок труда и поведения всех членов группы. Но стихийное, нерегулируемое детское общение может дать и отрицательные, дезориентирующие результаты, поэтому при проведении занятий в студии это следует учитывать и предупреждать развитие нежелательных тенденций.

В музейной изостудии педагог имеет возможность: 1) создать условия для живого непосредственного общения детей между собой во время занятий (разговоры в русле темы занятия, вопросы, взаимопоучения, высказывания своих оценок); 2) разрешать детям наблюдать за деятельностью других, что позволит ребенку в дальнейшем психологически легче самому осуществлять подобную деятельность; 3) поддерживать доверительную атмосферу, располагающую детей к рассказам о себе, своих переживаниях, проблемах, подключая и других детей к сопереживанию, сочувствию и разрешению насущных конфликтов (такие рассказы могут быть использованы в качестве тем для рисования и творческого их переосмысления); 4) вовлекать детей в общую беседу, в игры и викторины по разным жизненным и специальным вопросам (что прививает детям навыки коллективного мышления и ведения диалога и диспутов); 5) использовать в студийной работе разнообразные методические приемы для включения всех детей в тот или иной вид коллективной работы, что полнее выявляет их интересы и способности, теснее связывает их мысли и чувства с практической деятельностью, сближает их, сообщает здоровый характер их межличностным отношениям.

Часто дружба многих студийцев, начавшись в раннем детстве, сохраняется и крепнет, продолжается во время учебы в вузе, поддерживается и питает их в профессиональном творчестве.

Педагог, используя рисование в психотерапевтических целях, побуждая ребенка выразить свои заботы, интересы и переживания

в художественных образах, может помочь детям избавиться от одиночества, нерешительности, застенчивости, страха и т. п. Для разрешения некоторых психологических проблем общения ребенка в жизни педагог может предложить ему изобразить свое отношение к себе самому (автопортрет) и к другим людям (портреты родителей, воспитателей и учителей, друзей и недругов) и помочь ребенку разобраться в их характере и в возникшей неблагополучной ситуации, преодолеть и пережить ее. Очень действенными в этом плане оказываются беседы об искусстве, о судьбах персонажей картин, о художниках.

Создание и сохранение в группе благоприятного психологического климата способствует более полному проявлению творческой активности каждого ребенка. Мягкий, уважительный стиль заинтересованного ведения творческих занятий вызывает доверие ребенка, помогает ему внутренне раскрыться и проявить свои положительные качества. Педагог должен уметь встать на позиции ребенка, понять его и действовать соответственно его потребностям и возможностям. Уяснить характер проблем, темы и необходимые пути их решения в содержательном аспекте помогает анализ записей детских высказываний.

Особая сфера педагогического общения, связанная с музейно-студийными занятиями, — это общение педагога-художника с родителями детей. Во-первых, отношения между родителями и детьми сильно влияют на общее развитие и творческий рост детей, что должно учитываться и по возможности корректироваться педагогом, если они складываются здесь не совсем правильно. Во-вторых, очень важен взаимный обмен педагога и родителей наблюдениями и опытом общения с ребенком, так как они видят его в разных ситуациях (дома и в студии), где тот нередко проявляет разные стороны своей личности.

Мы уже подробно обсуждали в разделе «Значение рисования в жизни ребенка» (гл. II, § 3) разные типы отношения родителей к своим рисующим детям. Есть среди них очень внимательные и сочувствующие творческим занятиям детей, есть — равнодушные, встречаются и очень ревнивые и тщеславные, компенсирующие за счет детей свои нереализованные устремления. Педагог может развернуть общение с родителями в разных направлениях — организационном, просветительском, психотерапевтическом. Оно может преследовать цели повышения педагогической и художественной культуры самих родителей, коррекции критериев их оценки творчества детей (своих и чужих), регулирования внутригрупповых и внутрисемейных отношений. Формы работы педагогов с родите-

лями разнообразны: родительские собрания, личные беседы, периодические психолого-педагогические семинары, циклы систематических занятий для родителей, вовлечение их во все студийные мероприятия (выставки, праздники, выходы на экскурсии в музейные залы, выезды на пленэр, в зоопарк, путешествия, экспедиции и т. п.).

На основе совместных занятий детей изобразительным искусством в музее возникает общение между самими родителями. Они обмениваются информацией, делятся своим родительским опытом, совместно осваивают азы художественной педагогики, обсуждают работы детей, вместе посещают залы музея, выставки, слушают экскурсии, лекции и т. д. И здесь внимание и руководство педагога необходимы для корректирования степени и формы включенности родителей в творчество детей, для правильного сравнения и оценки достижений разных детей, для повышения уровня художественного образования самих родителей.

Родители могут сыграть большую роль в творческом становлении детей. Например, их внеклассное общение с детьми и их друзьями на основе художественных интересов оказывает влияние на формирование творческих способностей, любви к искусству, идеалов верности и дружбы, на осознание своих обязанностей, на создание реалистических представлений о возможностях и достижениях — своих и чужих. На базе занятий детей в изостудии возможна организация семейных клубов любителей искусства, где и должна происходить полная реализация всех вышеназванных форм общения родителей с детьми, между собой и с педагогом.

К сожалению, многие руководители детских творческих коллективов не допускают родителей на занятия и не информируют их о происходящих там коллективных и индивидуальных событиях, тем самым отчуждая их от детей.

Гностическая деятельность педагога-художника заключается в изучении учеников, их индивидуально-личностных особенностей, характеров, интересов, семейных обстоятельств; в освоении содержания, средств, форм и методов данной специализированной области педагогики — педагогики искусства; в анализе результатов своей педагогической деятельности; в изучении данных «человековедческих» наук, в овладении средствами научного познания и использовании передового научного и практического опыта в собственной работе. Для самообразования студийного педагога-художника музей предоставляет большие и разнообразные возможности.

Сущность *педагогического творчества* заключается в том, что учитель является непосредственным участником и двигателем педагогического процесса, творцом педагогической действительности, создателем множества конкретных ситуаций, через которые проходит ученик во время обучения. Учитель ищет, избирает, создает условия для творчества детей, а также формы педагогического воздействия, передачи знаний, умений и навыков, организует межличностные отношения в студии. Он соучаствует в становлении духовного мира учеников, ориентирует их мировосприятие, формирует культурный фонд личности, воспитывает художественный вкус каждого ребенка. Творчество педагога проявляется также в поиске наиболее эффективных путей реализации учебного процесса, в его оптимизации и дальнейшем развитии.

Исключительное значение для личностного формирования детей имеют такие качества педагога, как чуткость, доброжелательность, выдержка, умение подходить к ученикам с любовью и уважением, жить их интересами и переживаниями, включаться в их деятельность и вступать с ними в сотворчество, а также отстаиваемые им идеалы: гражданские, нравственные, эстетические. Детское восприятие имеет существенную особенность: для ребенка идея неотделима от личности, ее декларирующей. То, что говорит любимый учитель, воспринимается им совсем по-другому, чем то, что говорит неприятный, враждебный ему человек, и самые благородные идеи, выражаемые последним, вызывают у ребенка неприятие. Тактичное, доброе и внимательное отношение к ученикам позволяет педагогу обрести их доверие, а за деликатное руководство и любовь к детям учителю воздастся сторицей в их творчестве. Авторитет педагога закрепляется в самом рабочем процессе, и наоборот: чем профессиональнее его педагогическая деятельность, чем она содержательнее, тем выше его авторитет.

Важно, чтобы ребята с неослабевающим интересом относились к учебным занятиям. Одно дело — возбудить однажды у учеников желание творить, и совсем другое — постоянно поддерживать в них дух поиска и жажду постижения тайн искусства. Творческому раскрытию детей способствует, в первую очередь, увлеченность и творческая устремленность самого педагога. Увлекать детей поиском нового (в творчестве, знаниях, навыках, материалах), отмечать их достижения, радоваться их самостоятельным открытиям, ставить новые интересные цели и задачи и стремиться совместно их решать — таковы возможные пути создания творческой обстановки в детском коллективе.

Педагогам-художникам — руководителям детской музейной изостудии необходимо постоянно совершенствовать свою педагогическую и художественную культуру и быть готовыми к неожиданным и частым изменениям педагогической ситуации. Тогда их работа в студии будет приносить им много радости от общения с детьми, от новых открытий, обретений, творчества, успехов. Для этого им также требуется творческий обмен опытом с коллегами, просветительские семинары, психологические практикумы, выставки, совместные посещения музеев и т. п.

ВЫВОДЫ

1. Специфика деятельности музейной детской изостудии предъявляет особые требования к педагогам-художникам. Они должны быть творческими людьми, обладать художественной эрудицией, быть компетентными в вопросах детской психологии, владеть педагогическими методами руководства творческим развитием детей.

2. Деятельность музейного педагога-художника разворачивается в разных направлениях — учебно-методическом, организационном, коммуникативном, гностическом, художественно-творческом.

3. Музейный педагог-художник в процессе занятий в детской изостудии организует и управляет разными формами общения: между педагогом и учениками, между детьми, между детьми и родителями, между педагогом и родителями, а также между самими родителями.

4. Музейному педагогу-художнику для успешной деятельности в изостудии необходимо постоянное повышение своей квалификации, совершенствование педагогической и художественной культуры, в том числе посредством профессиональных контактов и обмена опытом с коллегами.

2. ДЕТСКИЕ РИСУНКИ КАК МУЗЕЙНЫЕ ОБЪЕКТЫ. ФОНД ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА В МУЗЕЕ

Мы уже отмечали ранее, что рисование — одно из любимых занятий маленьких детей, и притом очень важное и полезное, так как процесс познания в любой сфере у них неразрывно связан с практической деятельностью. Ясно, что в динамике художественно-творческого развития детей основная роль принадлежит самому *процессу* их творчества, его характеру и организации. А *результа-*

ты творчества детей (рисунки, поделки, сочинения и т. п.) являются свидетельствами этого развития, в которых фиксируются знания и умения ребенка на разных возрастных этапах и выражается его душевное состояние.

Помимо того, что рисовальная деятельность выполняет важную роль в личностном становлении ребенка (о чем говорилось в гл. II, §. 3), детские рисунки имеют самостоятельную ценность и общественное значение. Дети — самая лучшая, нежная, чуткая, искренняя часть нашего общества. Их восприятию окружающей жизни — всеми своими чувствами, всею полнотой их синкретически-цельного сознания — присущи непосредственность и безыскусность. Их незамутненный взгляд на явления и события действительности всегда обнаруживает в них самое *сущностное* и значимое и схватывает, на доступном для них уровне понимания, наиболее правдивый образ этой действительности. Детские оценки происходящего искренни и непредвзяты. Создаваемые ими рисунки, словно множество зеркал, отражают разные мгновения и аспекты человеческого бытия в природе, обществе и культуре.

Детские рисунки — это *свидетельства истории*, фиксация в зримых образах событий реальной и духовной жизни. Они запечатлевают дух времени и личный опыт переживания ребенком того или иного исторического события или процесса. Доверие к жизни, открытость, чувственность и целостность мировосприятия, непосредственность суждений позволяют относиться к ним как к выразительным историческим документам и памятникам культуры.

Собирая продукты детского творчества в особые коллекции, изучая общие закономерности его существования и развития, можно определить и почувствовать его коллективную силу и объективность. Эти коллекции — концентрация ценностей детского творческого мира, наиболее существенными особенностями которого являются глубокая эмоциональность восприятия, неожиданность и богатство образов, рожденных в их воображении, красота творческого мышления, изобретательность в средствах изображения и свобода в композиционных решениях. В детских рисунках воплощаются попытки детей передать удивление, восхищение, восторг, глубокое личное переживание. Художественный потенциал коллекций детских рисунков может быть использован разнообразно: с целью получения зрителями эстетического наслаждения, в интересах художественного развития других детей и организации их творчества, для образования взрослых — зрителей, ро-

дителей, педагогов. Даже профессиональные художники и искусствоведы черпают здесь вдохновение и подсказки для собственного творчества.

Коллекции детских рисунков являются богатейшими фондами для изучения *психических особенностей* детства и художественного творчества. Рисунки — графическая запись состояния души, интеллекта, физического и нравственного самочувствия ребенка в конкретный период его личной жизни и жизни общества. Их анализ дает возможность глубже понять природу человеческой личности, определить онто- и филогенетические закономерности творческого развития, его возрастную динамику. Знание этого дает возможность осуществлять корректное взаимодействие с ребенком в его изобразительно-творческой деятельности, оказывать арттерапевтическую помощь нуждающимся детям, выработать рекомендации взрослым по организации адекватных форм общения с детьми, по созданию различных образовательных и воспитательных программ.

Кроме того, коллекции детских рисунков содержат уникальный материал для проведения *социологических* исследований, так как бесхитростно отражают социальные отношения в обществе, ведущие духовные и политические идеи, характер отношения общества к детям и их собственное социальное самочувствие. Рубцы от душевных ран, полученных в детстве, сохраняются на всю жизнь и влияют на поведение взрослого человека.

Коллекции детских рисунков ценны также тем, что показывают *культурное* состояние и интересы общества. Дети вбирают в себя и запечатлевают в рисунках то, что видят, знают, любят, ценят, о чем мечтают. В изображениях отражается культурная среда жизни ребенка и ориентация его интересов. Знакомство с миром искусства, в том числе занятия изобразительно-художественным творчеством, играет существенную роль в образовании, развитии и воспитании детей, активизирует процесс становления их личности, обогащает духовную жизнь.

В таком коллекционировании имеется и *педагогический* аспект, который заключается в возможности увидеть и показать, *что, когда* и *зачем* может позволить себе педагог во взаимоотношениях с детьми. Изучение спонтанных и культивированных детских рисунков помогает определить направление и задачи руководства художественным творчеством детей, дать оценку влияния на него различных педагогических систем и методов. Собрания работ, выполненных под руководством разных педагогов, по-

зволяют узнать и проанализировать успешный и неудачный педагогический опыт.

Наконец, коллекции детских рисунков могут служить стимулом и «питательным» *материалом для творчества самих детей*, поскольку здесь они видят плоды живого творчества таких же, как они ребят, что вдохновляет и подвигает их вновь обратиться к творчеству. В ходе участия в выставках дети осознают наличие своего особого мира, отличного от взрослого и при этом вполне самостоятельного и имеющего право на существование. Они получают возможность увидеть друг друга, обратить внимание на себя, пристальнее разглядеть происходящее вокруг них. В рисунках сверстников дети-зрители узнают события прошлого, образы истории, литературных произведений, сказочных фантазий. Поскольку их изобразительный язык им близок и понятен, они адекватно постигают их мировоззренческое содержание — утверждение вечных ценностей человеческого бытия. Чем больше узнают дети о жизни и творчестве других детей, тем богаче становится спектр их личностных интересов и желаний, тем увереннее осуществляется процесс их социализации.

Какие же рисунки интересны для коллекционирования и с каких позиций?

В первую очередь, интерес для изучения представляют *спонтанные рисунки* детей, то есть созданные по личному побуждению ребенка, непредвзятые, не подвергшиеся внешнему влиянию и коррекции. Это самые искренние, истинно *детские* произведения.

Детские рисунки высокой художественной выразительности и рисовального качества, которые можно определить как *детские шедевры,* имеют особую ценность не только для музейных специалистов, но и для любителей искусства и могут экспонироваться, подобно «взрослым» произведениям, с целью широкого знакомства с ними посетителей музея всех возрастов.

Исследовательский интерес вызывают и *умелые рисунки*, созданные под педагогическим воздействием взрослых, как показатели уровня специального развития рисовальных способностей у детей. Изучение особенностей индивидуальных педагогических систем художественного образования может выявить верные или ошибочные меры воздействия на творчество детей, а также уточнить объективные закономерности его развития.

Исторический и культурологический интерес представляет составление *ретроспективных коллекций* детских рисунков, соз-

данных за длительный период времени (несколько десятков и сотен лет). Такие собрания позволяют проследить историю развития детского рисунка как особого феномена человеческой культуры, увидеть изменения в его характере и содержании.

Интересными могут быть собрания *рисунков детей разных стран* и этнических культур. Сравнительный их анализ может обнаружить неожиданные, удивительные особенности как в содержании работ, так и в их формально-образном решении.

Собирание рисунков по разным темам позволяет формировать интересные *тематические коллекции*. В своей совокупности они смогут наглядно представить широту тематических интересов маленьких художников и творческие различия в изображении одних и тех же сюжетов и персонажей. Такие коллекции станут демонстрацией неисчерпаемости детских фантазий, оригинальности детского взгляда на мир и живости композиционного мышления.

Персональные ретроспективные коллекции детских рисунков, хранимых в семье или в составе музейного фонда, являются документальными свидетельствами жизненного пути ребенка. Обращение детей к собственным рисункам дает им возможность отстраненного и ретроспективного взгляда на самих себя, пристального всматривания внутрь своего «Я» и сосредоточения на каких-то моментах своей душевной жизни. К слову сказать, подобный же эффект происходит с взрослыми людьми при общении с собственными детскими рисунками, с рисунками своих детей и с детским творчеством вообще.

Итак, *коллекционированием детских рисунков занимаются потому, что они обладают ценностью для искусства и науки в различных аспектах — художественной выразительности, эмоционально-эстетической насыщенности, индивидуально-психологического содержания, социально-исторической документальности и др.*

Начиная с конца XIX в. процесс коллекционирования детских рисунков развернулся очень широко. Сейчас существует множество таких собраний: это и семейные коллекции, и школьные архивы детских сочинений и рисунков, и студийные фонды, и собрания в педагогических, медицинских и социальных учреждениях, и коллекции музейных фондов. Среди петербургских музеев таковыми обладают Государственный Эрмитаж, Государственный Русский музей, Музей истории города, Музей политической истории, музеи Петергофа и Царского села. Их

собрания отличаются как по содержанию, так и по количеству детских произведений.

После того, как те или иные детские рисунки признаются ценностями, достойными хранения в музее, они включаются в его коллекцию и обретают статус *музейных экспонатов*. Как и всякий музейный экспонат, они подлежат *каталогизации*, то есть получают шифр хранения, состоящий из номера в каталоге фонда, номера шкафа, полки и папки хранения. В каталоге указывается название произведения, дата создания, сведения об авторе, материале и технике исполнения, размеры, место создания, сведения о педагоге и художественной студии, дата поступления в фонд музея. На смену бумажным картотекам сегодня приходят электронные каталоги, которые включают в себя все эти сведения, но дополняются цветными экранными репродукциями и предоставляют возможность для более оперативной работы, что ускоряет и облегчает сбор и обработку материала при создании проспектов, буклетов и каталогов различных вставок, на которых экспонируются данные произведения.

При хранении детских рисунков — этих необычных музейных экспонатов — требуется большая тщательность и осторожность, так как нередко они создаются на плохом, случайном материале (бумага, картон, текстиль и т. д.) и плохими, незакрепленными красками. Они довольно быстро разрушаются — тем более, если часто экспонируются на выставках, поэтому нуждаются в перманентной реставрации и особых условиях хранения. К ним, в частности, относится прокладывание каждого рисунка калькой (или подобным ей материалом) и соблюдение щадящего температурно-влажностного режима в помещении.

Сегодня наиболее крупное, систематизированное и «работающее» собрание коллекций детских художественных произведений в Санкт-Петербурге находится в Фонде детского творчества Российского центра музейной педагогики и детского творчества Государственного Русского музея.

Фонд этот начал собираться в 1960-е гг., когда, в содружестве с Союзом художников и Дворцом пионеров имени А. А. Жданова, сотрудники Русского музея В. В. Добровольская и Р. А. Гельман проводили большую и кропотливую работу по просмотру и отбору детских рисунков во всех детских учреждениях города, организации и проведению детских выставок, а также систематизации поступающих на музейное хранение произведений. Общегородские выставки детского художественного творчества, устраиваемые в залах музея (за последние десятилетия их было проведено более

50-ти), стали основным источником пополнения экспонатов данного Фонда.

Рост фондовой коллекции обеспечивается и благодаря рисункам, принесенных в дар музею; так ее удалось пополнить собраниями рисунков начала и середины XX в.

Сегодня Фонд детского творчества ГРМ насчитывает в своем хранении более 4-х тысяч экспонатов. В его собрание входят:

— ретроспективные коллекции детских произведений 1900—1950-х гг.;

— коллекции рисунков воспитанников отдельных школ, студий, авторских педагогических систем 1960—2001 гг.;

— коллекции произведений изобразительного творчества детей из других городов и зарубежных стран (США, Канады, Франции, Англии, Японии, Германии, Индии, Уганды и др.);

— персональные коллекции рисунков разных юных авторов;

— фонды публикаций детских работ (публикации о детском творчестве, каталоги выставок, буклеты, открытки, слайды, публикации в периодической печати, афиши, пригласительные билеты).

Сбор произведений в Фонд детского творчества осуществляется сотрудниками Русского музея при участии известных мастеров изобразительного искусства (в разные годы это были: Е. Е. Моисеенко, А. А. Мыльников, З. П. Аршакуни, Г. П. Егошин, Н. Е. Чарушин) и специалистов в области детского художественного творчества. В оценке детских произведений учитываются следующие критерии:

— соответствие рисунка возрастным возможностям в рисовании;

— содержательная основа произведения;

— своеобразие авторской трактовки сюжета;

— творческое освоение художественных средств в процессе поиска наибольшей выразительности изобразительного языка.

Учет и классификация фондовых произведений в настоящее время осуществляется с помощью электронной системы каталогизации хранения «КАМИС».

Многолетний уникальный опыт работы Фонда детского творчества Российского центра музейной педагогики и детского творчества ГРМ свидетельствует о целесообразности учреждения особого Музея детского художественного творчества, имеющего несколько направлений деятельности:

— *фондово-хранительская* — собирание и хранение произведений изобразительно-художественного творчества детей —

в исторической ретроспективе, как результатов воздействия систем методического руководства и на широкой этнокультурной основе;

— *выставочная* — организация постоянных и временных выставок в залах музея, комплектование выездных, обменных и совместных выставок;

— *научно-исследовательская* — изучение природы и закономерностей творчества и восприятия детьми окружающего мира на примере их изобразительной деятельности; изучение особенностей детского творчества в его исторической динамике; изучение возрастных и этнокультурных особенностей детского творчества; изучение опыта руководства художественно-творческим развитием детей и преподавания изобразительного искусства (анализ, экспертиза, рецензирование); создание научно-методических разработок, программ, пособий; разработка концепций тематических и дидактических выставок; организация научных, методических и практических конференций, семинаров и симпозиумов по этим вопросам;

— *информационная и издательская* — проведение активной просветительской работы и пропаганда детского художественного творчества среди населения в печати, в теле- и радиопередачах и в компьютерной сети Интернет; издание информационных и методических материалов; осуществление информационно-координационной работы в области детского изобразительно-художественного творчества с различными образовательными учреждениями; осуществление связи с другими российскими и зарубежными фондами и музеями детского творчества;

— *рекреационная* — организация детских праздников, конкурсов, фестивалей, художественно-творческих контактов между детьми разных стран, проведение арттерапевтических занятий и т. п.

Итак, *музейный Фонд детского творчества является не только хранилищем детских произведений, но и интерактивным образовательным центром для детей, родителей, педагогов, представителей творческих профессий и специалистов, занимающихся проблемами художественно-творческого развития, психологии детского творчества и социальной адаптации детей.*

3. ВЫСТАВКИ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ФОРМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ

Организация временных выставок — одна из форм просветительской деятельности музея. Наряду со взрослыми, все чаще организуются детские творческие выставки. И если раньше музеи лишь предоставляли свои залы детским организациям для устройства и проведения таких выставок, то сегодня уже немало примеров того, как сами музеи инициируют, создают концептуальные проекты и организуют их проведение. Ими уже накоплен значительный опыт, выявлена типология и освоена специфика таких выставок.

Рисунки детей являются результатом их личного творчества, и этим дороги для них и интересны их близким, но вместе с тем часто оказываются объектами, достойными коллекционирования, изучения и публичного показа. Фонды коллекций детских произведений — огромное поле для научных исследований. Но рисунки, хранящиеся в шкафах и папках, скрывают свое содержание. Их эстетическая и художественная ценность раскрывается только при непосредственном и внимательном рассматривании, поражая и волнуя зрителя той духовной энергией, которую имел ребенок в акте творчества и которая нашла воплощение в материализованном им образе. В составе собраний, открытых для показа посетителям, эта энергия концентрируется и увеличивается, обнаруживая коллективную силу детского творчества. Такие выставки всегда являются духовно-волнующими событиями и заряжают зрителей радостью, оптимизмом, жаждой жизни и творчества.

Сами детские работы полны лучезарности и неповторимого обаяния, но взрослые устроители, к сожалению, не всегда умеют грамотно расположить их и организовать единое экспозиционное пространство. Часто крупные выставки детских рисунков в целом получаются композиционно невнятными, а потому утомительными из-за большого количества одноразмерных работ. Но это не означает, что нельзя показывать большие собрания детских рисунков. Все зависит от того, кто, зачем и как создает выставку.

Выставка как самостоятельный организм живет и функционирует по своим законам, а экспозиционно-выставочная деятельность осуществляется по специальным правилам и включает в себя не только развеску, этикетаж, освещение, но и ряд других составляющих. Специфика любой выставки определяется тем, *что* она пока-

зывает, с какой *целью* организуется, *кому* адресуется, *как* выстроена и каков характер ее воздействия на посетителей. Идейный стержень выставки, принципы ее эстетического оформления и способ содержательно-тематической группировки представленных произведений должны быть тщательно и всесторонне продуманы. В этом заключается основа профессиональной экспозиционной культуры ее устроителей и залог успеха выставки. Это в еще большей степени актуально для детских выставок, так как выставочный материал, авторы и зрители требуют к себе особенно чуткого, компетентного и тактичного отношения.

«Детское» не означает малое, простое, несерьезное, неважное — скорее наоборот. Лицам, собирающимся устраивать выставки детского творчества, и особенно тем, которые не занимаются непосредственно с детьми, необходимо изучать, знать его природу и закономерности, с тем чтобы подготовленная экспозиция в полной мере выявила привлекательные стороны представленных произведений. Незнание же этого порождает многие трудности и неуверенность при создании детских выставок.

Опыт выставочной деятельности детских художественных студий, а также опыт музеев и детских картинных галерей свидетельствует об особой специфике детских выставок. Анализ этого опыта позволяет выделить существенные аспекты, типологию и принципы формирования таких выставок.

Главной целью выставок детского художественного творчества является *пропаганда и популяризация детского творчества, признание за ним определяющего значения в формировании личности ребенка, а также привлечение общественного внимания к проблемам жизни и развития детей.*

В зависимости от своих частных *целей* и *задач* детские выставки бывают:

— *презентационные* — показ-представление творчества одного или нескольких юных авторов либо знакомство с особенностями творческой организации одного или нескольких детских коллективов и детей из зарубежных стран;

— *итоговые, отчетные* — демонстрация достижений творческих успехов в работе того или иного детского коллектива (класса, детского сада, кружка, студии, школы и т. п.);

— *экспериментальные, проблемные, учебно-методические* — экспонирование детских произведений, созданных в условиях художественно-творческого и методического эксперимента и сгруппированных в соответствии с определенной искусствоведческой, психолого-педагогической или социальной проблематикой;

такие выставки могут сопровождать проблемные семинары, симпозиумы, конференции и т. п.;

— *тематические, фестивальные и конкурсные* — представление произведений, выполненных в разных творческих коллективах и отвечающих объявленной теме выставки (фестиваля, конкурса) (юбилейные, традиционно-сезонные, сопровождающие праздники, отвечающие запросам и лозунгам времени и т. п.);

— *дидактические* — поучительная демонстрация для юных зрителей возможных путей освоения языка изображений, а также опыта художественной переработки впечатлений от восприятия явлений природы и окружающей жизни, творческого применения знаний по искусству, истории, естествознанию и т. д.;

— *арттерапевтические* — знакомство с детскими произведениями, созданными во время арттерапевтических сеансов, посредством которых решались задачи психорегулятивного воздействия на детей с проблемами в развитии.

По *представительству (составу участников)* различают следующие типы выставок: персональные, групповые, внутристудийные, школьные, районные, общегородские, отечественные и международные.

По *периодичности и времени проведения* выставки бывают: единичные, периодичные, постоянные, однодневные, ежегодные, биеннале, триеннале, раз в пять лет и т. д.; по *характеру проведения* — выставки одной работы, передвижные, обменные; выставки-экспромты, инсталляции, виртуальные (компьютерные) и др.

Сложившаяся типология детских выставок вполне соответствует экспозиционным задачам и возможностям музеев. Их проведение позволяет показывать изобразительно-художественное творчество детей с разных позиций, изучать его отдельные аспекты, подчеркивать в нем те моменты, которые отвечают специфике деятельности данного музея. Музейная выставка во всех отношениях более значима, чем просто выставка внутри детского учреждения. Она активнее воздействует на зрителей и участников своим престижем и уровнем подачи художественного материала.

Особым типом детских музейных выставок стали *концептуальные* выставки, посвященные проблемам изучения истоков художественного творчества, взаимосвязи искусства и детского творчества, роли искусства в личностном формировании маленьких граждан и т. п. При составлении проектов таких выставок их характер согласуется с особенностями коллекций данного музея. Примерами

здесь могут служить: ежегодные выставки «Мы рисуем в Эрмитаже»; выставка в ГРМ «Другими глазами», где было представлено творчество детей с аномальными отклонениями в развитии; выставка «Рисуем музыку» — в Музее музыкальных инструментов; выставки «Путешествие в мир Библии», «Детские сны», «Мой любимый музей», «Веков связующая нить...» — в ГРМ; «Отцы и дети (художественные династии города)» — в Музее истории Санкт-Петербурга и др.

В Музее этнографии (бывшем Музее этнографии народов СССР) регулярно устраиваются выставки творчества детей разных народов. Язык детского творчества ярок, образен, прост и понятен всем. А содержание рисунков, отражающих сегодняшнюю действительность и историю сквозь призму детского восприятия, позволяет без слов знакомиться с характерным, самобытным, истинно национальным — традиционным и новым — в жизни людей разных народностей. Это не только расширяет кругозор детей, но и воспитывает их интерес к общечеловеческой культуре во всем ее богатстве и разнообразии, что и является главной задачей деятельности данного музея. В залах Музея этнографии регулярными стали выставки творческих работ воспитанников художественных школ Санкт-Петербурга и области, в которых дети изображают родную природу, а также прошлую и современную жизнь своих земляков.

Наряду с выставками детского творчества, в Музее этнографии проводятся выставки предметов, созданных для детей (кукол, игрушек, детской одежды). На таких выставках дети-зрители часто рисуют прямо в залах перед экспонатами, а сотрудники музея предлагают показать им эти свои зарисовки на особом стенде. Подобные *блицвыставки* являются не только существенным дополнением к основной выставке, но и показателем ее результативности.

Данная практика непосредственного отражения в рисунках только что узнанного в музее и демонстрация их на внутренних выставках помогает активизировать восприятие и творчество детей и опосредованно знакомит их с содержанием основных экспозиций музея, порою сложным и емким. Примером здесь может служить проходившая в Музее железнодорожного транспорта выставка рисунков дошкольников из одного детского сада, предварительно побывавших там на экскурсии. На рисунках ожили модели старых паровозов и новейших дизель-электровозов, макеты почтовых вагонов и грузовых поездов, старинных респектабельных купе с душем и сказочно пышных интерьеров привокзальных буфетов с люстрами

и зеркалами. Одни изобразили станционные колокола и кассы, другие — старинные вывески и вокзальные часы, третьи — усатых машинистов и сверкающих пуговицами кондукторов. Были рисунки депо, мостов, тоннелей. Не обошлось и без катастроф и крушений. Нашла отражение и тема расставания, проводов на вокзале. Многие сделали рисунки и по своим личным воспоминаниям, красочно рассказав о летних путешествиях с семьей. Видно было, как обогатились их знания, как восприняли и освоили они новую для себя тему, как глубоки были их впечатления, как взволнованно претворили они их в своих рисунках. Даже взрослые посетители этой выставки открыли для себя через детские рисунки много неожиданного и удивительного в столь хорошо знакомом и обыденном деле, как железная дорога, и с вновь пробудившимся интересом обратились к основным экспозициям музея.

Подготовка и проведение всякой выставки детского изобразительно-художественного творчества предполагает постановку и решение целого ряда задач *организационного, художественно-эстетического* и *образовательно-воспитательного* характера.

Организационная деятельность включает в себя различные аспекты:

— формирование *оргкомитета*, который объявляет тему-девиз, определяет цели, разрабатывает программу и положение о выставке, проекты афиши, буклета, дипломов, требования к экспозиционному материалу и оборудованию и т. п.;

— формирование состава *жюри*, которое формулирует критерии отбора работ на выставку и награждения авторов лучших из них;

— распространение рекламно-информационных материалов по детским, общественным и государственным учреждениям и в средствах массовой информации;

— оформление экспонируемых произведений и подготовка этикетажа;

— монтаж экспозиции;

— подготовка и проведение культурной программы, в которую входят: торжественное открытие; организация творческих мастерских, дежурств участников, детских концертов, встреч с художниками; работа детского и зрительского жюри; проведение обсуждения «За круглым столом»; закрытие выставки; вручение дипломов и т. п.;

— демонтаж экспозиции и возврат работ их владельцам.

От хорошей организации всех мероприятий, связанных с работой выставки, зависит результативность как зрительского восприятия, так и творческого переживания ее участников.

Разрабатывая концепцию, устроители выставки, в первую очередь, определяют ее *цели*, *задачи* и *адресата*. *Цель* выставки — показ творческих достижений детей или раскрытие проблем, связанных с детским творчеством; *задачи* — привлечь внимание определенных слоев общества, найти поддержку, реализовать содержательный потенциал выставки и т. д.; *адресат* — дети и взрослые, широкий круг зрителей. Ведь детское творчество интересно не только самим детям, а многие проблемные выставки детских рисунков могут прямо адресоваться только взрослым (например, научно-методические или врачебно-диагностические). Но чаще всего они устраиваются и для юных художников, и для их друзей-сверстников, и для их родителей и воспитателей, а также для взрослых посетителей — любителей художественного творчества, официальных лиц и общественных деятелей.

Уяснение концепции дает возможность организаторам четко сформулировать принципы сбора и комплектования экспозиционного материала. К каждой выставке обычно предлагается значительно большее число детских работ, чем может вместить экспозиция, иногда — в несколько десятков раз больше. Поэтому организаторам приходится осуществлять их отбор. Каждый рисунок дорог ребенку, расставание с ним и отношение к нему посторонних людей волнует юного автора, поэтому условия отбора работ на выставку должны быть подробно объяснены и аргументированы. «Взяли или не взяли; почему отвергли; что понравилось; сколько работ приняли; как с ними обращаются?» — все это болезненно переживается детьми. Ориентация же на четкие *критерии* помогает детям спокойнее и с бóльшим пониманием относиться к операциям отбора, оценки и публичного показа своих рисунков. К сожалению, часто устроители детских выставок не могут ни декларировать эти критерии заранее, ни убедительно объяснить свой выбор детям.

По установившимся уже традициям, на школьных или студийных выставках доминирующими являются критерии *успешности* в овладении умением рисовать (изображать); на очередных общегородских — критерии *эффектности* решений и *квоты* на представительство автора, школы, региона; на тематических — критерии соответствия заявленной *теме* и оригинальному ее *решению*, а чаще, к сожалению, — эмотивно-вкусовое суждение членов вы-

ставкома (жюри) по принципу «нравится — не нравится» без серьезных обоснований.

Этика художественно-творческих и организационно-выставочных отношений требует предварительного объявления участникам темы и условий выставки, принципов ее комплектования и критериев отбора экспонатов. Конечно же, прежде всего производится отбор работ, *интересных в зрелищном отношении*. Он определяется, в первую очередь, тематикой детских рисунков и их образной выразительностью. Но эти критерии довольно подвижны и условны. Базовые же критерии оценки достоинств детских рисунков исходят из учета возрастных психологических закономерностей детского творчества, а также из понимания значения адекватного педагогического воздействия на творческий процесс. На этой основе выделяют следующие качества детских рисунков:

— *искренность* детских произведений, созданных по внутренней потребности на основе личной мотивации ребенка и являющихся видимым результатом его творческого напряжения и реализации творческих стремлений через активный самостоятельный поиск выразительных средств;

— *содержательность* как отражение мышления и сложной душевной работы ребенка над образом-темой, как выражение собственного понимания реальности и отношения к изображаемому материалу;

— *эмоциональность* как результат активной личностной включенности ребенка в творческий процесс, как зримое свидетельство его творческих переживаний при создании рисунка;

— *художественная выразительность* как демонстрация личных открытий ребенка в композиционных и живописно-пластических решениях при передаче характеров героев и раскрытии сюжетного содержания произведения;

— *креативность* — а) в содержательно-тематическом плане — осмысление и фантазийное преломление впечатлений от реальных событий и от знакомства с памятниками культуры; б) в формально-изобразительном плане — поиск способов выражения и экспериментирование с художественными материалами;

— *возрастная адекватность* как отражение объективных психолого-возрастных особенностей личностного развития детей в художественном творчестве.

Перечисленные качества легко опознаются в рисунках, и именно на их основе следует делать заключение о степени их самостоя-

тельности, «детскости» и художественной ценности в ходе отбора экспонатов для выставки.

Комплекс *художественно-эстетических задач* выставки детского творчества реализуется благодаря содержательно-образной выразительности детских работ, их эмоциональной наполненности, оригинальности творческого мышления и формально-изобразительных средств, использованных в рисунках. Разнообразие изображаемых сюжетов, своеобразие детских фантазий, богатая вариативность композиционных решений, яркая живописность произведений обеспечивают детским выставкам увлекательную *зрелищность*.

Мировоззренческие качества детской живописи проявляются в выборе темы и особенностях ее раскрытия, в образной интерпретации явлений действительности, пережитых маленькими авторами и художественно претворенных ими в рисунках, и в их нравственных оценках изображаемого.

Тематический фонд детского творчества неисчерпаем. Это могут быть сюжеты из личного духовного и бытового опыта детей, из опыта знакомства с природой. Это и рисунки-рассказы о себе, о близких, о своем доме, селе, городе, о событиях, происходящих с ними и вокруг них. Это — явленные в художественных образах мечты и фантазии, а также иллюстрации к литературным, религиозно-мифологическим и фольклорным произведениям, и реплики на кино-, теле- и видеоинформацию. Привлекательными для детей бывают мотивы и образы, извлеченные из истории, культуры и искусства разных народов, навеянные впечатлениями от посещения музеев, и многое другое. Среди детских рисунков есть такие, которые рождаются как непосредственное отражение потребностей, забот и интересов юных авторов, но есть и продиктованные извне. Творческая разработка тем в рисунках детей индивидуальна, что позволяет демонстрировать на выставке множество вариантов решений, избегая прямого сравнения работ, абсолютно недопустимого при оценке творческих проявлений детей.

Эмоциональный фон выставки создают яркость и сила изобразительного языка детских произведений, их цвет, живописная экспрессия, графические находки. Цвет в детских рисунках «живет» и «движется», преобразуясь от тонких колористических нюансов в реалистическом изображении до суммарной насыщенности цвета-символа в образных фантазиях, он эмоционально выразителен и чувственно выверен. Возможности различного использования изобразительных средств представлены в многообразии индивидуаль-

ных художественных манер, по которым легко узнаются работы того или иного юного автора.

Разнообразие тем и решений в рисунках детей вызывает у зрителя широкую гамму впечатлений, чувство свежести и новизны при их рассматривании, внутренний подъем. Не только обычные посетители выставки, но и многие художники оказываются взволнованными детской живописью и становятся восторженными поклонниками детского творчества.

Отобрать коллекцию детских произведений к выставке — это только часть работы. Представляя образцы художественного творчества в русле определенной концепции, выставка должна служить для них *целостным эстетическим пространством*, воспринимаясь как *метаобраз* — ансамбль образов многих произведений. Это значит, что ее экспозиция задумывается и создается как единое целое в соответствии с предложенной идеей и обладает как познавательными, так и эстетическими качествами. То же относится и к выставке детского творчества. Такая выставка должна быть убедительной в раскрытии своих целей, интересной, красивой, запоминающейся.

Целостная организация выставочного пространства предполагает его оформление в соответствии с содержательно-выразительными особенностями имеющихся работ и выбранными приоритетами в их показе. При создании экспозиции должны быть выявлены характерные особенности детского творчества: динамичность, повышенная эмоциональность, искренность, простота и уверенность детской логики, символическая образность, оптимизм. Кроме того, необходимо учитывать различные размеры и масштабы изображений в рисунках детей, с целью наиболее выгодного их размещения и обзора как вблизи, так и на расстоянии, с учетом уровня смотрения маленьких и взрослых зрителей.

Занимаясь своего рода режиссурой, экспозиционер создает на выставке свою композицию, группирует выставочный материал в определенной смысловой системе, стремится полнее раскрыть разные аспекты детского творчества. Каждая работа должна органично вступить в «многоголосие» экспозиционной композиции. Выставка призвана продемонстрировать творческую индивидуальность каждого маленького автора и подчеркнуть особенные достоинства всех рисунков. В одном случае это оригинальность решения сюжета, в другом — формальная находка в композиции листа, в характере и ритме, в цвете и колорите изображения, в третьем — особая выразительность художественных образов и т. д. Каждый стенд при этом оформляется из элементов-рисунков как самостоятельная

структурно-смысловая единица с общим внутренним настроением, живописным и композиционным решением и располагается с таким расчетом, чтобы увлекать вглубь выставки, а не утомлять однообразием зрительного ряда. Один стенд композиционно может быть построен так, чтобы привлекать внимание зрителей веселым множеством сходных по характеру звучания работ, на другом все внимание сосредоточивается на какой-то одной, сильно звучащей работе, суммирующей в себе открытия других на подступах к решению данной темы.

Грубейшей педагогической ошибкой был бы сравнительный показ рисунков и явное выделение среди них «лучших», так как каждый ребенок рисует увиденное, узнанное и пережитое им искренно, в силу своих возможностей, со своей позиции мировосприятия и на своем уровне умения. В творчестве каждого есть что-то свое, непохожее и несравнимое ни с чем другим, и именно этим оно особенно ценно. Только у одних это выражено активно, ярко, эффектно, а у других более сдержанно, лирично, мягко. В каждой работе можно найти неповторимые черты и определить для нее достойное место на выставке.

Если выставка располагается в анфиладе залов и у нее есть начало (вход) и конец (выход), то ее экспозиция должна строиться по принципу последовательной подачи материала. *Начало* выставки должно настраивать на восприятие ее ведущей идеи. Все вместе взятое: название, афиша, аннотация — служат, как камертон для настройки оркестра, установке зрительского настроения и восприятия. Первое впечатление — самое сильное и определяющее, поэтому работы, начинающие экспозицию, должны наиболее полно отвечать ее девизу, вводить зрителей в содержание выставки, завлекать их, задавать общий тон. Необходимо учитывать, что в начале осмотра у зрителей есть заинтересованная готовность, нерастраченные силы и желание рассматривать каждую работу, переживать и осознавать свои впечатления. Поэтому нужно, чтобы в начале экспозиции демонстрировались работы, интересно раскрывающие заявленную тему, показывающие самое характерное для произведений данной выставки. Работы, помещенные далее, должны увлекать зрителей своим разнообразием и контрастной подачей, чтобы не утомлять, а возбуждать и поддерживать зрительский интерес.

Смысловой *центр* экспозиции должен иметь мощное звучание и восприниматься как ее кульминация. Самые крупные и значительные работы, внутренне дополняющие и поддерживающие друг друга, следует организовать как выставку в выставке,

как ее апофеоз. Для этого могут быть использованы неожиданные экспозиционные приемы, привлечено выставочное оборудование другого вида и формы, осуществляться особые действия. Дальнейшее знакомство с произведениями продолжается в том же концептуальном поле, что и в первой половине выставки, но может быть несколько изменена тематика работ и характер общего оформления. Возможно использование разного цвета или тона в окраске поля стендов или в окантовке работ в начальной части, в центре и в конце экспозиции. Завершение, *финал* выставки — утверждение, доказательство главной идеи, смысловая и формальная точка. Поэтому он должен быть столь же торжественным, как и ее начало. Иначе создается впечатление обрыва, незаконченности экспозиции, а рисунки, оказавшиеся в конце выставки, могут показаться зрителям худшими, «последними», недостойными внимания, что рискует испортить общее впечатление о выставке и быть очень болезненным для самолюбия авторов.

Если же экспозиция располагается в одном зале, с одним входом и выходом, то его композиция может иметь центровой характер и весь экспозиционный материал может равномерно распределяться по периметру зала с возможным выделением центра и разделительными промежутками между отдельными ее частями. Возможны и иные варианты авторской экспозиции выставки, в зависимости от ее цели, содержания и места.

В экспозиционном решении выставки действуют все законы *композиции*: принцип контраста и взаимодополняемости; цветовой, тональной, фактурной, пропорциональной гармонизации; ритмической смены напряжения; пространственной уравновешенности; стилистического единства оформления и др. Стена или стенд должны рассматриваться как единый объект для оформления в русле общей выставочной концепции. Необходимо учитывать формат, осевые линии и центр плоскости при расположении на ней рисунков как самостоятельных живописных пятен разного размера и насыщенности. Их колористическая и смысловая организация должны решаться так, как если бы ставилась задача создать живописное полотно с определенным настроением.

Пространственное членение экспозиции и введение дополнительных объемов оправдывается их функциональным назначением и не должно мешать осмотру. Все игровые объекты, вводимые в экспозицию, должны дополнять ее, а не отвлекать от восприятия рисунков и не разрушать целостности выставочного пространства. Внешнее оформление рисунков должно подчеркивать их самоцен-

ность и не перебивать впечатления от их художественного содержания своей излишней громоздкостью, роскошью и вычурностью, а этикетаж должен быть информативно емким и хорошо читаться как взрослыми, так и маленькими зрителями.

Образовательный и воспитательный аспекты проведения выставки детского художественного творчества состоят в предполагаемом эффекте воздействия, в соответствии с поставленными перед ней целью и задачами, как на детей-участников, так и на зрителей — детей и взрослых.

Для *юных авторов* участие в выставке — это возможность увидеть плоды своего творческого труда в особой обстановке выставочного зала, переживание своей причастности к общему делу, осознание значимости своей личности с ее индивидуальными оценками и предпочтениями для окружающего общества. На выставке детьми осваивается опыт общения со зрителями (желанными и нежеланными), опыт реагирования на зрительское восприятие и оценку произведения (часто идентифицируемую автором с самим собой), возникает самооценка в сравнении с другими авторами и их работами.

Давно сложилась и активно используется практика проведения на детских выставках конкурсов, выделения «победителей» и триумфального их награждения. Если это не объявленный заранее конкурс с конкретными предварительно оговоренными условиями, а просто выставка-показ детских искренних произведений, то нарочитый отбор неких «лучших» из них представляется некорректным и педагогически ошибочным. Детское художественное творчество — не соревнование, а жизнь в искусстве и развитие в нем. Оно отличается индивидуальной динамикой и неокончательностью достигнутого результата на отдельных стадиях его развития. Конкурсная же система часто болезненно будоражит тщеславие родителей, сильнее переживающих успехи, славу и неудачи своих детей, чем они сами. Порой она вызывает нежелательную реакцию детей, приводящую к зазнайству, нетребовательности к себе, лени или, наоборот, к обиде, стеснительности, неверию в себя. Такая практика противоречит задачам педагогики искусства, всей сути эстетического воспитания. Сам показ детских работ на выставке уже поощрителен и очень ответственен для участников. Можно устраивать праздники искусства при ее закрытии, отметить каждого автора значком, каталогом или специальным памятным дипломом. Это послужит поощрению участников и стимулированию их к дальнейшему творчеству, а также привлечет к нему многих ребят из числа зрителей.

Что касается *детей-зрителей,* то посещение выставок детского творчества и знакомство с рисунками сверстников открывает им удивительные пространства для собственного личностного проявления. Ребенок-зритель, с одной стороны, видит и узнает в работах других детей много близкого, знакомого, интересного, с другой — он вдруг открывает для себя возможность личной интерпретации событий и сюжетов через освоение специфики языка изображений.

Еще раз отметим, что рисование — это особый язык, то есть специфический, визуально воспринимаемый способ самовыражения и трансляции образно-художественного содержания. Рисуя, дети не только дают выход своим переживаниям, но осваивают язык изображений и сами творят его, изыскивая необходимые выразительные средства. Этот рисовальный язык оказывается им близким и понятным. Поэтому не удивительно, что произведения детского творчества всегда с интересом рассматриваются детьми. На выставке происходит их творческое общение — через восприятие рисунков друг друга и при непосредственном живом контакте, в совместном проживании внутреннего смысла произведений и в обмене мнениями в среде ровесников. Шумно выражая свое отношение к работам, дети оживленно делятся впечатлениями, отыскивая и показывая друзьям особенно заинтересовавшие их рисунки, пересказывая и по-своему дополняя изображенные сюжеты. Одновременно у зрителя возбуждается собственное воображение и возникает желание рисовать самому. Для тех, кто впервые решает заняться этим, на выставках во многих рисунках уже показаны возможные пути художественного развития, приемы изображений, материалы и техники рисования.

Поучительными для детей-зрителей оказываются не только темы рисунков, но и нравственные оценки, данные авторами изображаемым событиям. Содержанием многих работ являются отношения между людьми, очеловеченные образы животных, романтическое восприятие явлений природы, вера в сказочные сюжеты. И все это вызывает сочувствие у зрителя-ребенка, так как это и его мир. Новые знания и собственные размышления о мироустройстве тоже находят отражение в произведениях юных художников. Удивление и восхищение, радость открытия и всплеск фантазии дарят такие рисунки. И маленькому зрителю интересно приобщиться к новому, иному, неожиданному мышлению такого же, как он ребенка.

Во многих детских работах отражены переживания детей от встреч с изобразительным искусством, от знакомства с музеями, с их коллекциями, зданиями и интерьерами залов. Великие достижения искусства своеобразно интерпретируются детьми и предстают неожиданно ново и значимо. Через рисовальное творчество происходит более раннее приобщение детей к искусству.

Устройство и проведение международных выставок детского творчества позволяет знакомить зрителей (больших и маленьких) с творчеством детей из других стран, с их жизнью, образом мыслей, заботами и мечтами. В детских рисунках отражаются особенности природных ландшафтов, флоры и фауны незнакомых далеких уголков Земли. Интересны образы людей — жителей этих стран, особенности архитектуры, транспорта и т. п. Такие выставки, исключая трудности языкового различия, способствуют расширению кругозора детей, установлению взаимопонимания и дружеских контактов между ними. А это должно служить залогом успеха в деле укрепления всеобщего мира на Земле, без которого не может быть ни будущего у человечества, ни счастливого детства у детей.

Активной формой образовательной работы на выставке является проведение *экскурсий* как взрослыми экскурсоводами, так и самими детьми. Темы этих экскурсий могут быть разными — от представления отдельных работ, авторов, коллективов, основных сюжетов и тем детских рисунков до искусствоведческого анализа композиций и изобразительных приемов. Увлекательно проходит работа *детского жюри* по определению наиболее интересных произведений. Такая деятельность способствует формированию навыков внимательности при восприятии произведений, способности к их анализу, умения и готовности аргументировать свой выбор и оценку.

Экспозиции выставок детского художественного творчества могут быть превращены в *интерактивную* познавательную среду в связи с включением в них и в работу выставки музыки, театра, поэзии, кино и других видов искусства. Через реализацию культурной программы в рамках выставки можно осуществлять полихудожественное воздействие на участников и юных посетителей. Концерты юных музыкантов (композиторов и исполнителей), выступления юных поэтов со своими произведениями, встречи детей с профессиональными художниками и писателями в окружении детских рисунков — все это превращает выставку в праздник творчества. Здесь дети открывают для себя разностороннюю та-

лантливость людей, познают специфику разных видов искусства, ощущают его притягательную силу, наполняются новой творческой энергией. Такие события переживаются ими особенно эмоционально и имеют большое значение в их дальнейшем развитии и творчестве.

Участие детей в выставках и на вернисажах способствует также освоению ими форм музейного поведения.

Важным средством реализации образовательного аспекта выставки является работа с *педагогами — руководителями художественно-творческих занятий детей*. Проведение в рамках выставки открытых методических семинаров позволяет, обращаясь к ее экспонатам как к примерам, обсуждать вопросы, связанные с детским художественным творчеством и педагогическим руководством его развитием. На таких семинарах есть возможность поднимать проблемы соблюдения творческих прав ребенка; этики, меры и качества взрослого вмешательства в детское творчество. Очень полезен для педагогов искусствоведческий анализ детских рисунков как специфических художественных произведений, отличных от профессиональной живописи.

Что касается обмена опытом, то во время работы на выставке «творческих мастерских» для всех желающих детей педагоги могут провести «мастер-классы», чтобы продемонстрировать свои методы руководства детским творчеством перед взрослой аудиторией.

Большую ценность представляют, наряду с музейными фондами детских работ, фонды фото- и видеодокументов. Создание фотоархива выставок, методических видеофильмов, издание каталогов и буклетов имеет историко-культурное и образовательное значение, так как это позволяет многократно возвращаться к выставочным материалам, изучать их, анализировать и сравнивать с другими выставками.

Таковы основные принципы организации и функционирования выставок детского творчества.

Занимаясь подготовкой детской выставки, необходимо ответственно подходить к тому, какой итог, какие духовные плоды она может принести. Выставка пройдет, а жизнь детей — авторов и зрителей — продолжится. Какой след она оставит в душе каждого ребенка? Чему научит взрослых? Что добавит к культурной сокровищнице города, страны, народа?

Успешно устраивать детские выставки способны не только художественные музеи, сосредоточивающие свое внимание на изобразительном творчестве детей. Работа с детьми возможна в музеях

любого профиля, и в каждом из них могут быть найдены свои формы и методы ее ведения и обнаружена своя специфика выставок, рассчитанных на детскую аудиторию, — собственных произведений детей, экспозиций для детей и про детей.

ВЫВОД

Выставка детского изобразительно-художественного творчества — особое явление в музейной среде, имеющее самостоятельную ценность *как итог творчества детей, как объект художественного восприятия и искусствоведческого анализа, как действенный механизм воспитания и формирования мировоззрения детей, как возможный предмет педагогических, социальных и психологических исследований детского творчества.*

Вопросы

1. В чем специфика музейной изостудии?
2. Какими особыми педагогическими условиями для развития детского творчества обладает художественный музей?
3. Какие главные принципы музейной педагогики реализуются на занятиях музейной изостудии?
4. Каким должен быть музейный педагог-художник?
5. Каковы принципы отбора и хранения детских рисунков в музейных фондах?
6. Каковы принципы организации выставок и экспонирования произведений детского творчества в художественном музее?

Литература

1. *Агамирян Ж.* Детская картинная галерея: Ереванский опыт работы с детьми. М., 1979.
2. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. М., 1994.
3. Детское художественное творчество в стенах Эрмитажа: К 40-летию детской Изостудии: Тез. и докл. СПб., 1997.
4. *Кон И. С.* Психология юношеского возраста. М., 1979.
5. *Ломунова А. И.* Музей и семья//Музееведение: вопросы теории и методики. М., 1987.
6. Музей в эстетическом воспитании подрастающего поколения : Метод. рекомендации/Сост. Столяров Б. А. Л., 1986.
7. Музей и дети: Тез. докл. Всесоюзн. межмузейн. конф. Ташкент, 1982.
8. Музейный праздник: организация и проведение: Метод. рекомендации. М., 1985.

9. *Платонова О. В., Жвитиашвили Н. Ю.* Арттерапия в художественном музее. СПб., 2002.

10. Музееведение. Ребенок в музее : Социологические и психолого-педагогические аспекты/Рос. ин-т культурологии, МК РФ. М., 1993.

11. Роль художественных музеев в эстетическом воспитании школьников : Науч. семинар. М., 1973. Ч. I—II.

12. Художественный музей в образовательном процессе. СПб., 1998.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная жизнь и творческая практика сильно расширили диапазон деятельности художественных музеев. Не утрачивая своих основных функций собирания, хранения, изучения и популяризации памятников искусства и культуры, они все активнее реализуют свой коммуникативный потенциал через организацию новых условий и форм зрительского общения с искусством и межличностного общения на его основе, через издательскую деятельность, через создание видеокомпьютерной, информационной и сувенирной продукции.

Музей изобразительного искусства, являясь уникальным социокультурным комплексом, обладает исключительными возможностями в образовательно-воспитательной сфере и способен оказать эффективную помощь в процессе социальной адаптации ребенка. В его собраниях сконцентрировано многообразие духовного опыта людей минувших времен и современности, художественно претворенного в искусстве. Передача, трансляция этого опыта молодому поколению осуществима лишь через живое его восприятие детьми. В музее, благодаря непосредственному характеру общения с искусством, имеются все условия для личного подключения детей к духовным потокам культуры прошлого, восприятия логики мышления, опыта чувствования, энергии творчества других людей. Вхождение в художественно-насыщенную музейную среду раскрывает и актуализирует для ребенка-зрителя разнообразные аспекты человеческой жизни, обогащает его личный опыт через сопереживание изображенному. В ходе накопления наблюдений, внутренней работы с ними формируется умение соотносить их с разными позициями, мыслями и чувствами других; происходит постепенная подстройка и приспособление к внешним условиям жизни, то есть *адаптация*, что очень важно для адекватного социального самочувствия ребенка и дальнейшего становления его личности.

Дети всех возрастов находят для себя в музее неисчерпаемый источник новых впечатлений и позитивных переживаний.

Детская возрастная сензитивность к рисовальной деятельности получает питательное подспорье в общении с искусством в музее. Впечатления, знания, опыт сопереживания, обретаемые здесь, воз-

буждают творческие потребности детей, а самореализация в творчестве открывает новые горизонты для дальнейшего развития и формирования их личности.

В ходе занятий изобразительно-художественным творчеством происходит активизация процессов психического развития ребенка, его восприятия, образно-символического и аналитического мышления, памяти, речи и формируется интерес к искусству и историко-культурным памятникам. Богаче становится деятельность его интуиции и воображения, увеличивается пластичность его психики, гибкость мышления, обогащаются чувства и эмоции, успешнее осуществляется процесс его социализации. В творчестве постоянно происходит обновление мыслей и чувств детей, их настроений и жизненных установок, рождается стремление к взаимодействию с другими людьми. Через обращение к произведениям искусства происходит освоение навыков непосредственного диалога и опосредованного общения с помощью художественных образов. В результате освоения языка изобразительного искусства расширяются коммуникативные возможности ребенка, а его собственное рисование выступает активным стимулом и средством общения с другими людьми, с культурно-историческим наследием и с самим собой.

В настоящее время в музейных детских изобразительных и арттерапевтических студиях накоплен большой научный и практический опыт взаимодействия с детьми, что позволяет музею в новых социокультурных условиях органично включаться в решение задач воспитания, личностного развития, культурного формирования и социальной адаптации детей.

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Адаптация (от лат. adaptatio — приспособляю) — приспособление строения и функций организма к условиям существования.

Аллегория (от греч. allēgoria — иносказание) — в изобразительном искусстве олицетворение некоторых отвлеченных понятий, изображение их через ассоциативно близкие конкретные образы, существа и предметы.

Анимизм (от лат. anima — душа) — особенность детского мышления представлять одушевленными не только людей, но и животных, растения, предметы.

Арттерапия (от англ. art therapy — лечение искусством) — методы психотерапии, использующие возможности искусства для достижения положительных результатов на пути оздоровления и развития личности.

Архетип (от греч. archē — начало, tipos — образ) — исходный, начальный первообраз. В психологии архетип представляет собой структурные элементы человеческой психики, которые скрыты в коллективном бессознательном, общем для всего человечества, и переходят из поколения в поколение. Этот психический феномен исследовался К. Юнгом и его последователями.

Ассоциация (от лат. associatio — соединение) — связь, образующаяся при определенных условиях между двумя или более психическими образованиями (ощущениями, представлениями, идеями и т. п.), при которой актуализация одного из них влечет за собой появление другого.

Биогенез (от греч. bios — жизнь и gēnesis — происхождение) — возрастные особенности роста, созревания и развития организма, уходящие корнями в биологию.

Воображение — психический процесс, выражающийся в построении образов объектов, средств и конечного результата деятельности, программы поведения и проч.; является составляющей любой творческой деятельности (художественной, конструкторской, научной).

Восприятие — целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств.

Выразительность детского рисунка — воспроизведение средствами рисунка образного переживания явлений действительности (передача волнения чувств, мыслей, психических состояний ребенка, его оценки людей, событий, а также природы и предметного мира).

Живопись — искусство создания изображений цветными красками на плоскости картинной поверхности.

Знак — предмет (явление), служащий подобием, представителем другого предмета, явления, процесса.

Знаковая функция рисунка — рисунок как замещение реальных объектов, как знак-подобие их формы, как символ их сущности, как своеобразный текст рисуночного языка.

Изображение — воспроизведение средствами искусства внешнего, чувственно-конкретного облика явлений и объектов действительности.

Изотерапия — термин, введенный в психотерапевтическую практику советским ученым Р. Б. Хайкиным для обозначения практики использования занятий изобразительным искусством при лечении больных людей.

Искусство — художественное творчество, одна из важнейших областей духовной жизни человечества; вид творческой деятельности, в котором объединяются познание мира в художественных образах и создание объектов, воплощающих духовное, идейное содержание в чувственном материале (в слове, музыке, танце, рисунке, красках, пластических средствах).

Катарсис (от греч. katharsis — очищение, извержение) — по Л. С. Выготскому — взрывной разряд нервной энергии в эстетической реакции, кульминация творческого акта.

Когнитивная (познавательная) функция рисования — рисование как способ познания и отражения объективного мира.

Коммуникативная функция рисунка — рисунок как текст, который можно хранить и транслировать, используя в качестве средства общения.

Композиция (от лат. compositio — составление, связывание) — построение художественного произведения, обусловленное спецификой вида искусства, содержанием, назначением произведения и замыслом художника.

Креативная функция детского рисования — рисование как средство реализации и развития творческих способностей ребенка.

Креативность (от лат. creative — создание) — способность к творчеству, созидательная способность.

Личность — человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности; системное качество человека, формирующегося в совместной деятельности и общении, определяемое включенностью человека в общественные отношения.

Метод (воспитания, обучения и т. д.) (от греч. methodos — путь к чему-либо) — прием и способ педагогического воздействия.

Музей (от греч. museion — храм муз) — научно-исследовательское и научно-просветительское учреждение, осуществляющее комплектование, хранение, изучение, экспонирование и популяризацию произведений искусства, памятников археологии, истории и др.

Музейная педагогика — научная дисциплина, находящаяся на стыке музееведения, педагогики и психологии, предметом которой являются культурно-образовательные аспекты музейной коммуникации (определение М. Ю. Юхневич).

Неопримитивизм — направление в русском живописном искусстве начала XX в. (М. Ларионов, Н. Гончарова, А. Шевченко), взявшее за основу примитивное искусство народов Востока и детское рисование.

Образ художественный — способ и форма освоения действительности в искусстве, характеризующиеся нераздельным единством субъективных и объективных начал художественного творчества, его чувственных и смысловых аспектов.

Онтогенез — индивидуальные особенности развития организма человека от зарождения до конца жизни (термин введен немецким биологом Э. Геккелем в 1866 г., но позднее стал употребляться и для обозначения тех изменений, которые происходят с человеком в условиях воспитания и обучения).

Педагогика искусства (художественная педагогика) (от греч. paidos — дитя и agō — веду; ведение детей) — наука о воспитании, развитии и образовании подрастающего поколения средствами искусства, о подготовке его к самостоятельному художественному творчеству.

Примитив (от лат. primitivus — первый, самый ранний) — художественное творчество на ранней стадии развития культуры, отличающееся наивной цельностью образного строя и выразительной простотой формы.

Проективная функция рисования — рисунок как отражение интеллектуально-эмоционального комплекса психического состояния человека.

Психоанализ (от греч. psychē — душа и analysis — разложение, расчленение) — совокупность способов выявления в психотерапевтических целях особенностей переживаний и действий человека, обусловленных неосознаваемыми мотивами; направление в психологии, созданное З. Фрейдом и его последователями.

Психология (от греч. psychē — душа и logos — учение) — наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности.

Психология искусства — отрасль психологической науки, занимающаяся изучением закономерностей художественно-творческого процесса и восприятия произведений искусства.

Регуляторная функция рисования — рисование как средство психической регуляции состояния и поведения человека (является основой арттерапевтической деятельности).

Самореализация — стремление человека к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

Семантика (от греч. sēmantikos — обозначающий) — смысловая сторона знаковых систем.

Семиотика (от греч. sēmēiotikē — учение о знаках) — комплекс научных теорий, изучающих различные свойства знаковых систем.

Сензитивность (от лат. sensus — чувство, ощущение) — повышенная чувствительность человека к происходящим событиям.

Символ (от греч. symbolon — условный знак) — художественный образ, воплощающий какую-либо идею; одна из важнейших категорий искусства.

Синкретизм (от греч. synkrētismos — соединение, объединение) — слитность, нерасчлененность психических функций на ранних этапах развития ребенка.

Склонность — избирательная направленность, потребность индивида заниматься определенной деятельностью.

Способности — индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием для успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности.

Творчество — деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей.

Условность в искусстве — принцип реализации в художественном творчестве способности знаковых систем выражать одно и то же содержание разными структурными средствами; принцип образостроения, нарушающий прямое соответствие изображения реаль-

ности через авторскую интерпретацию, но не порывающий с нею для сохранения узнаваемости.

Филогенез — процесс исторического развития мира живых организмов, их видов, родов, семейств, отрядов, классов, типов, царств (введен как чисто биологический термин, но стал употребляться и для обозначения тех черт и проявлений человека, которые сформировались в историческом процессе эволюции человеческого общества).

Эволюция детского рисунка (от лат. evolutio — развертывание) — процесс изменения характера рисовальной деятельности ребенка в зависимости от уровней его психофизиологического и культурно-социального развития.

Экспозиция (от лат. expositio — изложение, описание, представление) — показ произведений искусства, подобранных на какую-либо тему и выставленных по определенной системе.

Экспрессивная функция рисования (от лат. expressio — выражение) — рисование как выражение сильных внутренних чувств, как фиксация и разрядка эмоционального напряжения человека в процессе творчества.

Эстетическое воспитание — целенаправленное формирование у детей и молодежи художественного творческого интереса к миру, развитие чувств, фантазии, способности воспринимать красоту и творить ее.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Психология искусства. Ростов-на-Дону, 1998.
2. *Гибсон Д.* Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988.
3. *Дистервег А.* Избранные педагогические исследования. М., 1956.
4. *Дональдсон М.* Мыслительная деятельность детей. М., 1985.
5. «Здравствуй, музей!»: Международный музейно-педагогический семинар: Тез. докл. СПб., 1995.
6. Искусство и дети: Эстетическое воспитание за рубежом. М., 1985.
7. *Каган М. С.* Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М., 1988.
8. *Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1982.
9. *Костин В., Юматов В.* Язык изобразительного искусства. М., 1961.
10. *Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2000.
11. *Кряжева Л.* Развитие эмоционального мира детей. Ярославль, 1997.
12. *Мелик-Пашаев А. А.* Мир художника. М., 2000.
13. Музееведение. Воспитание подрастающего поколения в музее: Теория, методика, практика: Сб./НИИ культуры. М., 1989.
14. Музей и подрастающее поколение: Труды науч.-практ. центра по проблемам музейной педагогики ГРМ. Вып. 1. Л., 1991; Вып. 2. СПб., 1992; Вып. 3. СПб., 1993.
15. *Мухина В. С.* Таинство детства. М., 1997.
16. «Мы входим в мир прекрасного»: Экспериментальная музейно-педагогическая программа «Здравствуй, музей!»: Для дошкольного возраста. СПб., 1995.
17. Образовательная деятельность художественного музея: Труды Российского науч.-практ. центра по проблемам музейной педагогики. Вып. 4. СПб., 1995.
18. *Песталоцци И. Г.* Избранные сочинения: В 2 т./Под ред. В. К. Ротенберга, В. М. Клариной. М., 1981.
19. *Полунина В. Н.* Искусство и дети. М., 1982.
20. *Полуянов Ю. А.* Дети рисуют. М., 1988.
21. Психология одаренности: от теории к практике/Под ред. Д. В. Ушакова. М., 2000.
22. Роль искусства в развитии способностей школьников/Под ред. Е. К. Чухман. М., 1985.
23. Современные концепции эстетического воспитания: (теория и практика). М., 1999.
24. *Столяров Б. А., Бойко А. Г., Рева Н. Д.* Художественный музей и система образования: концепция педагогического взаимодействия. СПб., 1995.
25. *Фохт-Бабушкин Ю. У.* Художественная культура и развитие личности. М., 1987.
26. Экспериментальная музейно-педагогическая программа «Здравствуй, музей!». СПб., 1994.
27. *Юнг К. Г.* Душа и миф. Шесть архетипов. М., 1996.

Учебное издание

Некрасова-Каратеева Ольга Леонидовна

ДЕТСКОЕ ТВОРЧЕСТВО В МУЗЕЕ

Редактор *Л.Ф. Петецкая*
Художник *В.Н. Хомяков*
Художественный редактор *А.Ю. Войткевич*
Технический редактор *Н.И. Тростянская*
Компьютерная верстка *М.Д. Михайлова*
Корректор *Т.А. Вавилова*

Лицензия ИД № 06236 от 09.11.01.

Изд. № ЛЖ-263. Подп. в печать 12.10.04. Формат 60×88$^1/_{16}$.
Бум. офсетн. Гарнитура «Литературная». Печать офсетная.
Объем 12,74 усл. печ. л. 13,24 усл. кр.-отт.
Тираж 3000 экз. Зак. № 4464.

ФГУП «Издательство «Высшая школа»,
127994, Москва, ГСП-4, Неглинная ул., 29/14.

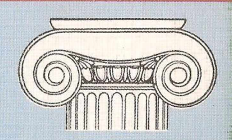
Тел.: (095) 200-04-56.
http://www.v-shkola.ru E-mail: info@v-shkola.ru

Отдел реализации: (095) 200-07-69, 200-59-39, факс: (095) 200-03-01.
E-mail: sales@v-shkola.ru

Отпечатано на ФГУП ордена «Знак Почета»
Смоленская областная типография им В.И. Смирнова.
214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, 2.

Образование через искусство

Детское творчество в музее



ISBN 5-06-005236-2

9785060052367

Высшая школа